

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor Speciální pedagogika pro vychovatele

(kombinace):

**ARTETERAPIE U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM
POSTIŽENÍM**

**ART THERAPY FOR PUPILS WITH MENTAL
IMPAIRMENT**

Bakalářská práce: 09–FP–KSS – 1004

Autor:

Jana BLAŽKOVÁ

Podpis:

.....

Adresa:

Smetanova 904

512 51 Lomnice nad Popelkou

Vedoucí práce:

Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
69	0	75	2	24	8+1CD

V Liberci dne: 20. 4 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Jana Blažková
adresa: Smetanova 904, 512 51 Lomnice nad Popelkou
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele
Název BP: **Arteterapie u žáků s mentálním postižením**
Název BP v angličtině: **Art Therapy for Pupils with Mental Impairment**
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009



děkan



vedoucí katedry

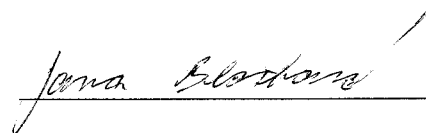
Převzal (kandidát):



Datum:

12.5.2009

Podpis:



Název BP: ARTETERAPIE U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.

Podpis:.....

Cíl: Zjistit, jak lze využít arteterapii a její efekt ve vzdělávacím procesu při práci s žáky s mentálním postižením.

Požadavky: Formulace výchozích pojmů
Studium odborných literárních a jiných zdrojů
Projektování výzkumu
Sběr dat a jejich interpretace

Metody: Analýza produktů lidské činnosti
Rozhovor

Literatura: CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

CASE, Caroline, DALLEY, Tessa. Arteterapie s dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 175 s. ISBN 80-7178-065-0

LIEBMANN, Marian. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 279 s. ISBN 80-7178-864-3.

ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 172 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. vyd. rozšířené a přepracované. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:
20. 4. 2010

Jana Blažková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Markétě Elichové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Název bakalářské práce:

Arteterapie u žáků s mentálním postižením

Art Therapy for Pupils with Mental Impairment

Kunsttherapie für Kinder mit geistiger Behinderung

Jméno a příjmení autora: Jana Blažková**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2009-2010**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.**Resumé:**

Tato bakalářská práce se zabývá využitím prvků arteterapie ve výchově a vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením. Práci tvoří dvě části. V teoretické je definována arteterapie, její historie, formy, cíle a využití. Dále se zabývá vývojem výtvarného projevu u dětí a možnostmi vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením. Praktická část popisuje jednotlivé výtvarné techniky a jejich využití při práci v základní škole speciální.

Klíčová slova: arteterapie, vzdělávání, dítě s mentálním postižením, výtvarné techniky**Summary:**

This bachelor thesis deals with the use of elements of art therapy in the education of pupils with mental and multiple disabilities. The work consists of two parts. The theoretical part deals with art therapy, its history, forms, goals and use. It also deals with the development of artistic expression of children and the learning opportunities of pupils with mental and multiple disabilities. The practical part describes the various art techniques and their use at work in a special primary school.

Key words: art therapy, education, children with mental disabilities, art techniques

Zusammenfassung:

Diese Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Benutzung von Elementen der Kunsttherapie in der Erziehung der Schüler mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen. Der theoretische Teil definiert Kunsttherapie, ihre Geschichte, Formen, Ziele und Verwendung. Es befasst sich auch mit der Entwicklung des künstlerischen Ausdrucks der Kinder und Lernmöglichkeiten der Schüler mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Der praktische Teil beschreibt die verschiedenen künstlerischen Techniken und ihre Benutzung in der Arbeit an Sonderschulen.

Schlüsselwörter: Kunsttherapie, Bildung, Kinder mit geistigen Behinderungen, Kunsttechniken

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Teoretické zpracování problému	12
2.1	Pojem arteterapie	12
2.2	Historie arteterapie.....	13
2.3	Druhy arteterapie	15
2.4	Formy arteterapie	15
2.5	Cíle arteterapie	17
2.6	Využití arteterapie.....	18
2.6.1	Diagnostika	18
2.6.1.1	Diagnostická kritéria.....	19
2.7	Vývoj výtvarného projevu u dětí	21
2.7.1	Výtvarný projev dětí s mentálním postižením.....	22
2.8	Vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením.....	22
2.8.1	Formy vzdělávání pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením.....	24
2.8.2	Typy škol pro vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením.....	24
2.8.3	Využití tvorby při vzdělávání dětí s mentálním postižením.....	25
2.9	Mentální retardace	26
2.9.1	Charakteristika jedinců s mentálním postižením.....	27
2.9.2	Charakteristické schopnosti jedinců podle stupňů mentálního postižení.....	28
3	Praktická část	30
3.1	Cíl práce	30
3.2	Předpoklady	30
3.3	Metody	31

3.4	Průběh šetření	31
3.5	Charakteristika prostředí výzkumného šetření.....	31
3.6	Charakteristika výzkumného vzorku	32
3.7	Kazuistiky dětí	34
3.7.1	Jana	34
3.7.2	Miroslava.....	37
3.7.3	Michal.....	39
3.7.4	Petr.....	42
3.7.5	Tomáš	43
3.7.6	Martina	46
3.7.7	Hana.....	48
3.7.8	Miroslav.....	51
3.7.9	Vojta	54
3.7.10	Martin	56
4	Shrnutí výsledků	58
4.1	Doporučení.....	60
4.1.1	Doporučení k výtvarným technikám	61
4.2	Využití výtvarných technik na rozvoj klíčových kompetencí	61
5	Závěr.....	63
6	Použité informační zdroje	65
7	Seznam použitých zkratk.....	68
8	Seznam příloh	69

1 Úvod

V současné době se stále více setkáváme se snahou o zapojení lidí s mentálním postižením do běžného života a o dosažení jejich co možná největší míry samostatnosti. Na této snaze se kromě rodiny podílejí také školy, kde se žáci s mentálním postižením vzdělávají.

Myslím si, že v naší společnosti zatím ještě ke skutečné integraci těchto jedinců ve většině případů nedochází. Mnoho lidí dosud tyto občany stále chápe jako neschopné samostatně myslet, žít a o čemkoliv rozhodovat. Samozřejmě, že každý má své individuální možnosti a někdo je skutečně celý život plně, či ve velké míře závislý na péči druhých. Je však početná skupina těch, kteří mohou téměř úplné nebo alespoň dílčí samostatnosti dosáhnout. S těmito lidmi se potom můžeme běžně setkávat při různých aktivitách, v určitých profesích, v dopravních prostředcích, obchodech, na kulturních a sportovních akcích, při jednání na úřadech apod.

Pro tento život je kromě rodiny, či jiných institucí připravují i školy, kde se žáci s mentálním postižením vzdělávají. Při výchově a vzdělávání se využívají speciální metody výuky, které jsou koncipovány tak, aby respektovaly jejich individuální zvláštnosti i sníženou úroveň mentálních schopností.

Jako stimulační podpůrnou metodu při výchově a vzdělávání těchto žáků můžeme využít i arteterapii.

Zvolené téma jsem si vybrala, protože pracuji v Základní škole speciální, kde jako vychovatelka učím žáky pracovní a výtvarnou výchovu.

Děti jsou vzdělávány podle dobíhajících vzdělávacích programů, ale i podle nového Rámcového vzdělávacího programu. Od školního roku 2010-2011 budeme plně učit podle Rámcových vzdělávacích programů a nyní jsme ve fázi příprav Školního vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Chtěla jsem zjistit, zda i pedagog, který není přímo terapeut, bude schopen využít ve své praxi některé prvky arteterapie a tím přispět k lepšímu využití schopností dětí i k rozvoji jejich klíčových kompetencí.

Nejprve jsem několik let v této škole působila ve skupinové třídě jako vychovatelka společně s učitelkou. Nyní zde třetím rokem pracuji s žáky v keramické dílně v rámci pracovní a výtvarné výchovy. Zjistila jsem, že i když působím stále v roli vychovatelky, pozoruji velký rozdíl v tom, jak mne žáci vnímají. Ve skupinové třídě jsem byla více formální autoritou a nyní spíše rádcem a důvěrníkem. Při výtvarné tvorbě se děti často

rozpovídají o svých zážitcích, radostech, ale i o problémech, o tom, co je trápí. Mají více prostoru pro rozhovory mezi sebou, mohou si pomáhat i radit.

Toto zjištění mne také přivedlo na myšlenku využít prvky arteterapie při výuce. Myslím si, že tato pozice mi dává velké možnosti působit na děti v oblasti budování vztahů, rozvoje sebedůvěry, sebehodnocení, ve vyjadřování citů, emocí, spolupráce a komunikace pomocí neverbálních prostředků.

V teoretické části práce se nejprve věnuji arteterapii obecně, jejím definicím, historii, druhům, formám a cílům, zmiňuji se o využití arteterapie. Dále popisuji vývoj výtvarného projevu u dětí zdravých i odlišností u dětí postižených. Krátce se zmiňuji o vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením a charakterizuji jejich schopnosti podle stupně postižení.

Na začátku praktické části práce charakterizuji výzkumné prostředí a zkoumanou skupinu. Následují kazuistiky jednotlivých žáků, ve kterých jsou na základě rozhovoru s třídními učitelkami stanoveny osobní cíle žáků. Věnuji se projevům žáků při práci, i jejich vlastní tvorbě. Poté jsem popsala využití arteterapie. Na základě pozorování a rozbořem prací žáků porovnávám jejich pokroky a naplnění osobních cílů, shrnuji výsledky práce. Porovnávám vliv použitých výtvarných technik na jednotlivé oblasti rozvoje. Dále uvádím doporučení pro práci s dětmi i k jednotlivým výtvarným technikám, zabývám se jejich využitím na rozvoj klíčových kompetencí žáků. V závěru se zabývám možnostmi využití prvků arteterapie a jejího efektu při práci v základní škole speciální.

V příloze jsou popsány jednotlivé výtvarné techniky, jejich využití a doporučení při jejich realizaci.

2 Teoretické zpracování problému

2.1 Pojem arteterapie

Pojem arteterapie je hodně široký. Arteterapie je léčba uměním či skrze uměleckou tvorbu. Někteří autoři pod tento název zahrnují všechny formy léčby uměním - výtvarným uměním, literaturou, dramatickým uměním i hudbou.

„Arteterapie je teoreticky usměrněné působení na člověka jako celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekologických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění a integrování nebo obohacení osobnosti,“ podle Petzolda¹ uvádí Šicková-Fabrice (2002, s. 31).

Stiburkova definice zdůrazňuje, že na prvním místě není vytvoření uměleckého díla, ale proces sebepoznávání a zážitek z vlastní tvorby. „Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů). Pracuje zejména s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces či produkt. Prvořadým cílem zde není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracování osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka. Mimoverbální (předjazykové) vyjadřování umožňuje zpracovávat témata na nižší úrovni zvědomění, témata, pro která nenalzáme adekvátní slovní vyjádření. V některých případech lze využít i možnost odstoupit od artefaktu a pracovat s ním jako s nezávislým objektem. Arteterapeutická teorie vychází z teorie umění a psychoterapeutických škol. Arteterapie je součástí jasně definovaného léčebného (psychoterapeutického) procesu (Stiburek, 2000, s. 35)“.

„Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším smyslu znamená léčbu výtvarným uměním (Šicková, 2002, s. 30).“

¹ Hilarion Petzold (*25. 3. 1944 v Kirchen / Sieg), nizozemský psychoterapeut, humanisticky orientovaný psycholog, spoluzakladatel institutu pro podporu tvořivosti, Gestalt terapii a Integrační terapii „Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“

Jiní autoři vymezují arteterapii jako obor využívající výtvarné umění a další obory terapií uměním řadí do samostatných kategorií (např. dramaterapie, muzikoterapie, biblioterapie).

„Výtvarný projev člověka je přirozeným prostředkem vyjadřování vlastních pocitů, postojů ke světu i k sobě samým, je to způsob sebepoznávání. Arteterapie s tímto přirozeným projevem člověka umí zacházet tak, že zde výtvarné nadání, či nacvičená zručnost ustupují do pozadí a tím důležitým se stává fantazie, dobrodružství, zkoušení něčeho nového a především odvaha projevit se. (Kulhánek, 2009)“.

„Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány (Česká arteterapeutická společnost, 2009).

„Obecně řečeno jde o léčbu výtvarným uměním, v užším slova smyslu lze hovořit o užití výtvarných technik při individuální či skupinové práci s klienty. Výtvarnými technikami se zde rozumí především malování a kreslení, práce s koláží, s keramickou hlinou a jinými materiály (Kulhánek, 2009).“

Mátejová (in Zicha, 1981) se pokusila arteterapii rozdělit z hlediska medicínského a pedagogického. Termínem „pedagogická arteterapie“ charakterizuje výchovně vzdělávací proces, kde účelově zaměřená reedukace a kompenzace může vést k rozvoji tvořivosti.

V současné době se s pojmem „arteterapie“ setkávám nejvíce ve smyslu léčby výtvarným uměním, a tak ho také budu používat ve své práci. Muzikoterapie, dramaterapie, biblioterapie a další jsou většinou samostatnými terapeutickými metodami.

2.2 Historie arteterapie

„Pokusy využívat arteterapii k léčení duševních chorob nalézáme již u antických léčitelů. Zaznamenány jsou především metody spadající do širšího pojmu arteterapie. Jde zejména o využívání divadla a hudby (Zicha, 1981, s. 5)“.

Za otce arteterapie je označován Celius Azrelius, který ve druhém století našeho letopočtu doporučovat při léčbě využívat hudbu, dramatické scénky s mytologickou náplní a přednes básní (Zicha, 1981).

Začátky arteterapie jako samostatného oboru sahají až do 18. a 19. Století. V tomto období vznikla myšlenka využít výtvarná díla duševně nemocných k terapeutickým účelům. Bylo zjištěno, že duševně nemocní malují jinak než zdraví a charakter jejich tvorby se mění v závislosti na vývoji a druhu jejich nemoci. Na základě těchto zjištění se začal zkoumat výtvarný výraz těchto lidí (Šicková, 2002).

Ve dvacátých letech 20. století na tyto výzkumy navázal německý psychiatr Hans Prinzhorn², který využíval uměleckou tvorbu svých pacientů k diagnostice. Z prací svých pacientů vytvořil rozsáhlou sbírku, která však byla za druhé světové války částečně zničena a nalezena až při rekonstrukci univerzitní kliniky v Heidelbergu roku 1955. Práce, které se dochovaly, se staly základem stálé Prinzhornovy sbírky, která je vystavována i v současnosti (Prinzhornova sbírka, 2009).

V Čechách bychom k průkopníkům arteterapie mohli zařadit pedagogy, působící na počátku 20. století, F. Bakuleho, A. Bartoše, L. Havránka, L. Švarce a L. Krcha, kteří se snažili využívat umění ke všeobecnému rozvoji svých chovanců (Zicha, 1981).

Výraz „art therapy“ jako první ve svých pracích použila ve třicátých letech 20. století Margaret Naumburgová z USA. Jejím základním tvrzením je, že „proces arteterapie je založen na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech (Šicková, 2002, s. 26)“.

S cíleným využíváním arteterapie jako léčebné metody se začalo ve 30–40. letech dvacátého století, v návaznosti na rozvoj psychoanalýzy a dalších psychoterapeutických směrů. Terapeuti se formovali z řad výtvarníků, kteří prošli psychoterapií a chtěli svůj obor

² Hans Prinzhorn, německý psychiatr (6. 6. 1886 – 14. 6. 1933). V roce 1908 obdržel doktorát z dějin umění na univerzitě ve Vídni. Během první světové války, si své vzdělání rozšířil o medicínu a psychiatrii. Roku 1919 se stal asistentem Karla Wilmannse na psychiatrické klinice Univerzitní kliniky v Heidelbergu. Jeho hlavním úkolem bylo rozšířit sbírku uměleckých výtvorů duševně nemocných. Když o dva roky později kliniku opouštěl, kolekce zahrnovala na 5000 děl od více než 450 autorů. Následně Prinzhorn působil v sanatoriích v Curychu, Drážďanech a ve Wiesbadenu. Roku 1925 si otevřel soukromou psychoterapeutickou praxi ve Frankfurtu. Roku 1933 zemřel na tyfus (Prinzhornova sbírka, 2009).

² František Bakule (František Bakule (1877–1957), učitel a vychovatel tělesně postižených dětí, propagátor integrace těchto dětí do většinové společnosti, zakladatel pěveckého sboru Bakulovi zpěváci. Pracoval s metodami postavenými na propojení estetické a pracovní výchovy v Jedličkově ústavu v Praze (1913-1919). Velmi cenné bylo i jeho podněcování vlastní výtvarné aktivity dítěte. Bakule např. vedl své žáky k hlubšímu soustředění metodou zavírání, metodou tzv. volné kresby v dětech podněcoval rozvoj tvořivých schopností zobrazováním jejich subjektivních představ (Faltusová, 2009).

² Augustin Bartoš (1888 – 1969) český pedagog, druhý ředitel Jedličkova ústavu.

propojit s psychoterapeutickými postupy a využít je v léčbě. Byli to např. M. Naumburgová, C. Lewis, E. Kramerová a další (Šicková, 2002).

U nás se arteterapie využívala od 50. let jako součást psychoterapie. V 70. letech vznikla při České psychoterapeutické společnosti ČLS J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. D. Kocábovou. Počátkem 90. let zásluhou PhDr. M. Kyzoura bylo na Jihočeské univerzitě otevřeno bakalářské studium arteterapie. V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická asociace, jako samostatné profesní sdružení. V současnosti u nás nemá arteterapie jasně vyhraněný profesní status. Jako arteterapeuti působí absolventi široké škály oborů - speciální a výtvarní pedagogové, psychologové, lékaři, střední zdravotnický personál (Česká arteterapeutická společnost, 2009), a také umělci v kombinaci s těmito obory.

2.3 Druhy arteterapie

Arteterapii můžeme rozdělit podle toho, zda je léčba vedena skrze vnímání uměleckého díla nebo, zda se využívá vlastní tvorba jedince. Dělíme ji na arteterapie receptivní a arteterapie produktivní.

Arteterapie receptivní – skrze záměrně vybrané umělecké dílo dochází člověk jeho vnímáním k lepšímu pochopení vlastního nitra i k poznávání pocitů jiných lidí.

Arteterapie produktivní – zde léčba probíhá skrze konkrétní tvůrčí činnosti jednotlivce nebo skupiny osob. Využíváme při ní různé výtvarné techniky např. malbu, kresbu, modelování, koláž (Šicková, 2002).

„Východiska interpretačních směrů v arteterapii nacházejí své teoretické zázemí v dynamické psychologii S. Freuda, C. G. Junga a A. Adlera. Východiska neinterpretačních směrů jsou ve fenomenologii, tvarové psychologii, v humanistické psychologii C. R. Rogerse a v existenciálněanalytickém přístupu V. Frankla (Šicková, 2002, s. 34)“.

2.4 Formy arteterapie

Arteterapie může probíhat individuálně nebo skupinově. Obě formy mají své výhody i nevýhody. Volba formy arteterapie závisí na potřebách konkrétního jedince. Pro někoho je shodná terapie skupinová, pro jiného je vhodnější individuální. Horňáková (jak uvádí Šicková, 2002) doporučuje začít v některých případech např. u hyperaktivních nebo anxiózních dětí nejprve s arteterapií individuální a později přejít na skupinovou.

Skupinová arteterapie

V každé skupině se vytvářejí vztahy na různých úrovních a dochází ke vzájemné komunikaci mezi všemi členy skupiny, která zahrnuje komunikaci verbální i neverbální. Dochází k vytváření vztahů na těchto úrovních (Campellová, 2000, s. 21):

1. „Mezi jedincem a jeho já,
2. mezi jednotlivými členy,
3. mezi skupinkami členů,
4. mezi vedoucím skupiny a jednotlivci,
5. mezi vedoucím a skupinou,
6. mezi skupinou a institucí
7. mezi institucí a širší společností“.

Důvody pro použití skupinové arteterapie podle Liebmanové (2005):

- Protože sociální učení probíhá většinou ve skupinách, je vhodné ho i ve skupině nacvičovat.
- Důležitým prvkem skupinové terapie je zpětná vazba, které se jedinci dostává od ostatních členů skupiny.
- Z jednoho případu se může poučit jedinec i celá skupina, v níž si lidé mohou vyzkoušet nové role a pozorovat při tom reakce ostatních.
- Ve skupině se její členové dělí o moc i zodpovědnost a může být proto i demokratičtější.
- Práce ve skupině může urychlit vývoj skrytých schopností jedince.
- Je vhodnější i pro osoby, které by individuální práci prožívali příliš intenzivně.
- Také ekonomický efekt není zanedbatelný. Při stejném čase může terapeut pomoci více lidem a pro některé terapeuty může být i uspokojivější než práce individuální.

Campellová rozděluje arteterapeutické skupiny na oddechové-vzdělávací a terapeutické. Oddechové jsou více zaměřeny na činnost, rozvíjí výtvarné techniky a dovednosti a kladou důraz na estetické hodnocení.

V terapeutických skupinách nejsou výtvarné techniky a dovednosti tak důležité, stěžejní je diskuze o výsledcích a průběhu tvorby. Jednotlivé práce se nedělí na dobré a špatné, ale všechny jsou přijímány. Výtvarné zobrazování je zde součástí osobního vývoje.

Campbellová (2000) říká, že skupinová tvorba vyžaduje, aby se jedinec aktivně zapojil a byl ochoten riskovat, že na sebe mnohé prozradí. Toto riziko mu ale může pomoci k poznání, že můžeme změnit sebe sami i naše vztahy k ostatním lidem.

Nevýhody skupinové arteterapie podle Liebmanové, jak ji uvádí Šicková (2002, s. 44):

- „Hůře se dosáhne diskretnosti než při individuální arteterapie,
- skupinu je těžší organizačně zvládnout,
- vyžaduje větší pohotovost a obratnost terapeuta,
- každému jedinci v rámci skupiny se věnuje méně času,
- skupina může dostat „nálepku“ nebo stigma (např. alkoholici)“.

Součástí skupinové terapie je terapie rodinná, která se zabývá problémy týkající se všech generací rodiny. Při rodinné terapii lze pomoci jedinci i celé rodině.

Individuální arteterapie

Při této formě arteterapie má jedinec terapeuta jen pro sebe. Je vhodná zejména pro lidi, kteří nejsou schopni pracovat ve skupině nebo by ve skupině působili rušivě svou agresivitou, hyperaktivitou, psychotickými projevy apod. Podle Horňákové, jak uvádí Šicková (2002).

2.5 Cíle arteterapie

V arteterapii jde u každého jedince o naplnění různých cílů. Nejčastější cíle podle Šickové (2002, s. 33) jsou: „navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity“.

U dětí s mentálním i kombinovaným postižením můžeme pomocí arteterapeutických technik zjišťovat úroveň jejich schopností a dovedností. Prvky arteterapie lze využít u těchto dětí také jako podporu rozvoje vnímání a reagování na podněty i v procesu učení a tím je vést k větší samostatnosti. „Tvůrčí proces též pomáhá odvádět jeho účastníky od destruktivního chování a hraje významnou roli v překonávání jejich psychických obtíží (Campbellová (1998, s. 13)“.

2.6 Využití arteterapie

Arteterapii lze využít při práci s lidmi v nejrůznějších věkových kategoriích a s různými problémy. S úspěchem se uplatňuje u osob s narušenou nebo omezenou schopností verbální komunikace. Jsou to lidé s psychickými problémy nebo poruchami, starší lidé, mentálně hendikepovaní, oběti různých forem týrání a zneužívání apod. Je vhodná i pro dospělé i děti jako pomoc při osobnostním růstu, k lepšímu sebepoznání, při poruchách pozornosti a hyperaktivitě a v neposlední řadě i k diagnostice.

Arteterapie jako neverbální technika podněcuje člověka, k mimoslovnímu vyjadřování. Ve slovním projevu dokáže mnoho lidí obsahy sdělení zkreslovat, kontrolují se. Ve výtvarném projevu to již není pro většinu lidí tak snadné (Koblicová, 2000). „Arteterapie umožňuje vyjádřit a zpracovat mnohé, co si neuvědomujeme a ani bychom to nebyli schopni vyjádřit slovy (Koblicová, 2000, s. 25)“.

V arteterapeutickém procesu je možné využít obrovskou volnost a svobodu projevu, při níž dochází k uvolnění, relaxaci, a která usnadňuje komunikaci mezi jednotlivými účastníky ve skupině.

2.6.1 Diagnostika

Výtvarný projev se často používá k diagnostice. Protože pracuji s dětmi, budu se věnovat diagnostice u dětí. Anomálie v dětské kresbě mohou poukazovat na celou řadu problémů.

„Kresba je považována za projekci psychomotorických možností jejího autora. Odkrývá nejen povahové rysy, ale i hyperaktivitu, agresivitu, nízké sebevědomí. Pomocí kresbových testů se u dětí dá zjistit nejen úroveň intelektuálního vývoje, ale i formy poruch osobnosti (Šicková, 2002, s. 102)“. Podle kresby můžeme u dětí orientačně odhadnout, vývojový stupeň jejich rozumových schopností. Nedostatky v kresbě mohou signalizovat poruchy jemné motoriky, zrakového vnímání, senzomotoriky, vizuální paměti, představivosti, mentální postižení. Kresba dítěte může také pomoci odhalit příčiny jeho problémů. U určitých skupin dětí, např. týraných, zneužívaných, zanedbávaných apod. se vyskytují v kresbě shodné znaky, které na tento problém ukazují. Diagnosticky významné jsou znaky, které se opakují ve větším množství nebo ty, které často chybí. Výtvarné práce romských dětí jsou specifické, např. zobrazování pohlavních symbolů je u nich běžné a nemusí ukazovat na sexuální zneužívání.

2.6.1.1 Diagnostická kritéria

Obrázky dětí posuzujeme vždy komplexně, s ohledem na sociální a kulturní souvislosti. Nevyvozujeme závěry pouze z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Důležité je také množství a četnost výskytu určitých znaků (Davido, 2001).

V kresbě a malbě posuzujeme tato kritéria:

- „Integrace kresby,
- využití prostoru na papíře,
- úrovně kresby, jak je v kresbě přítomná,
- adekvátnosti barev,
- přítomnost stereotypů,
- přítomnost perservace,
- kvality linie,
- logiky kresby,
- sklonu postavy,
- vložené energie,
- množství detailů,
- pozadí kresby“, podle Glanttové, jak je uvádí Šicková (2002, s. 102).

Další diagnostická kritéria

Některé znaky v kresbě, mohou poukazovat na určité traumatizující momenty v životě dítěte nebo na mentální opoždění. Všímáme si zvláště znaků, které se objevují ve větším množství nebo naopak chybí. Elichová (2009) uvádí tyto znaky:

a) Zanedbávané a zneužívané děti

- „Kresba postavy s nohama od sebe (pocit zranitelnosti),
- těla bez rukou, někdy bez ramen (nemají sílu se bránit),
- postavy oblečené v sexy šatech,
- tváře s dlouhými řasami,
- hlavy bez těla,
- těla bez spodní části (odmítnutá genitální část),
- části těla dezorganizované (problém s přijetím svého těla),
- postava uzavřená, oddělená, uzavřená v bublině, ohraničená,
- časté používání doplňkových barev, kde to není obvyklé,
- umělecký regres kresby.

- jednotlivosti (srdcovité tvary, slzy, kapky, klíny, kruhy, děšť).
- a) Zneužívané dítě
- Genitálie jsou podrobně vymalované,
 - zakryté genitálie (např. taškou, rukou),
 - vynechané genitálie (rovnou z pasu jdou nohy, vynechává střední část postavy),
 - opouzdřená postava,
 - ovocný strom v souvislosti i s jinými znaky opačného pohlaví.
- b) Ústavní a tělesně týrané dítě
- Používají křížek místo očí,
 - poletující ptáci,
 - jednorožci,
 - osoby mají vyceněné pilovité zuby
 - strnulé – robotické postavy,
 - čmáranice přes nakreslenou postavu nebo jde kouř z komína přes postavy,
 - rozmetané části těla,
 - postavy divné, bizarní, groteskní.
- c) Mentálně postižené dítě (znaky organického poškození mozku)
- Deformace předmětů,
 - disproporce jednotlivých částí nebo ve vztahu k okolním objektům,
 - roztřesenost,
 - rovnoběžky mají sbíhavou tendenci,
 - nedodržení žádané velikosti,
 - kreslení jednotlivin bez vztahu k sousedním objektům,
 - nelogičnosti (dvě i více sluncí),
 - automatismy,
 - stereotypní kresba,
 - linie nenavazují,
 - chudost na detaily“.

2.7 Vývoj výtvarného projevu u dětí

Pro každý věk je charakteristický určitý typ kresby, který souvisí s vývojem intelektu dítěte.

První výtvarné projevy u dětí můžeme, podle Bažantové (2009), pozorovat již před prvním rokem věku. V tomto období vytvářejí děti různé skvrny (např. patlají kaši po stolku), které již lze považovat za záměrnou tvorbu. Také Davido do vývoje dětské kresby řadí období skvrn. „Kdyby rodiče umožnily dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo „skvrny“. Jen málo rodičů však nechá děti v tomto věku vybíjet pudy, protože se právem obávají neblahých následků (Davido, 2001, s. 21)“.

Oproti těmto autorkám uvádí Šicková (2002) vývojová stadia podle Burta a období skvrn zde není zahrnuto. Rozděluje je na tato stadia:

1. Stadium čmáranic 2 – 5 let

a) Nezáměrné chaotické čmáranice

Kolem jednoho roku jsou to nezáměrné chaotické čmáranice, při nichž pohyb vychází z ramene. Chybí u nich vizuální kontrola.

b) Záměrné čmáranice

Čmáranice je spojena s vizuální kontrolou a někdy je pojmenována, většinou podle náhodné podobnosti nebo podle okamžitého nápadu. Pojmenování se často vlivem vývoje kresby mění, na začátku může mít jiný název než na konci.

c) Napodobované čmárání

Kolem dvou let se dítě snaží napodobovat úchop tužky dospělých. Pohyby již nevycházejí z celé paže, ale již využívají zápěstí a prsty. Davido (2001) ještě poukazuje na to, že duševně opožděné děti neumějí držet tužku.

d) Lokalizované čmárání, snaha o znázornění význačných částí objektu.

2. Linie – 4 roky. Rozvoj zrakové kontroly. Kreslí kruh a hlavonožce.

3. Popisný symbolismus 5 – 6 let. Postava jako schéma.

4. Popisný realismus – 7 - 8 let, kresby jsou spíše logické než vizuální (dítě kreslí to, co o předmětu ví a ne co vidí), začíná se objevovat profil, průhlednost objektů, ještě není perspektiva.

5. Vizuální realismus – 9 – 10 let, kresba podle předlohy, pokusy o kresbu perspektivy, prolínání, stínování, zkratky.

6. Potlačení - 11- 14 let, potlačení, ztráta odvahy, větší důraz na verbální projev

7. Umělecké oživení – 15 let. Pro každý věk je charakteristický určitý typ kresby, který souvisí s vývojem intelektu dítěte.

2.7.1 Výtvarný projev dětí s mentálním postižením

Vývoj dětí s mentálním postižením probíhá nerovnoměrně, v závislosti na stupni postižení. Také výtvarný projev nepostupuje s věkem, ale je přiměřený k vývojovému stupni dítěte. Obrázek dítěte s mentálním postižením se však liší od kresby zdravého dítěte stejného mentálního věku (Davido. 2001). I když je kresba primitivní, obrázek může zůstat harmonický, ale vyskytují se v něm typické projevy pro tyto děti. Vyskytuje se stlačení obrázku do spodní části papíru (obr. 1); grafický rukopis zůstává chudý, chyby nejsou opraveny, charakteristické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné (obr. 2)



Obrázek 1 - Stlačení obrázku do spodní části papíru. Kresba chlapce s lehkým mentálním postižením, 14 let.

2.8 Vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením

Pro rozvoj osobnosti každého člověka je důležitá jeho výchova a vzdělávání. U žáků s mentálním a kombinovaným postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS. 2008, s. 11) je „Vzdělávání v základní škole speciální přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, zejména s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností“.

Základním cílem je rozvinutí a osvojení základních vědomostí a dovedností, vytvoření návyků, které jsou potřeba k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob, k zapojení do společenského života i pro orientaci v okolním světě

U těžce postižených žáků usilujeme o zvyšování kvality jejich života a o co nejvyšší míru jejich samostatnosti. Hlavní důraz klademe především na výchovnou složku výchovně vzdělávacího procesu. Každý žák by měl být vybaven odpovídajícími klíčovými sociálními kompetencemi, které mu umožní žít a pracovat s ostatními, navazovat vztahy, přizpůsobovat se změnám, chápat souvislosti a uplatnit své schopnosti. Při výchovně vzdělávacím procesu využíváme emocionalitu a velkou citovou vnímavost žáků, které jsou oporou při vzdělávání postižených dětí (VÚP Praha 2008).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZŠLMP) je „vzhledem ke specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním postižením kladen důraz především na klíčové kompetence³ pracovní, sociální a personální a komunikativní (VÚP Praha 2006)“.

Děti s mentálním a kombinovaným postižením patří do skupiny žáků se zdravotním postižením a při výchově a vzdělávání potřebují oproti žákům bez handicapu jiné metody, formy a prostředky výuky. Výše podpůrných opatření je závislá na míře jejich postižení.

Podle § 16 zákona 561/2004 Sb. jsou děti, žáci a studenti s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování považováni za děti, žáky, studenty se zdravotním postižením. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní.

Podle vyhlášky 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se za žáky s těžkým zdravotním postižením považují žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto

³ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu (VÚP Praha 2006)

žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

2.8.1 Formy vzdělávání pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením

- Individuální integrace – do běžné základní školy nebo do speciální školy pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- Skupinová integrace – ve třídě, oddělení, skupině v běžné základní škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným zdravotním postižením.
- Speciální škola pro žáky se zdravotním postižením

2.8.2 Typy škol pro vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením

Základní škola praktická

Tato škola je určena pro žáky s lehkou mentální retardací. Školní docházka do této školy je devítiletá a dělí se na:

- 1. stupeň (1. – 5. ročník)
- 2. stupeň (6. – 9. ročník)

V souladu s § 185 odst. 1 školského zákona (zák. 561/2004 Sb.) se od školního roku 2007/08 postupně ukončuje platnost vzdělávacího programu Zvláštní škola a je nahrazován Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání - přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

V RVP je kladen velký důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáků. „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají (VÚP Praha 2006)“.

Základní škola speciální

Základní škola speciální je určena pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem (§48 zák. 561/2004 Sb.). Docházka do této školy je desetiletá (§46 zák. 561/2004 Sb.) a dělí se na:

- 1. stupeň (1. – 6. ročník)
- 2. stupeň (7. – 10. ročník)

Žáci se středně těžkým mentálním postižením se vzdělávají podle Vzdělávacího programu pomocné školy - učební plán Pomocná škola a přípravný stupeň pomocné školy čj.19361/95-24).

Žáci s těžkým mentálním postižením se vzdělávají podle učebního plánu Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy (čj. 15988/2003-24).

Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením se může realizovat jiným způsobem plnění školní docházky (§40, §42 zák. 561/2004 Sb., vyhláška 73/2005 Sb.)

Od školního roku 2010/2011 se budou tito žáci vzdělávat podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Také v tomto RVP je kladen důraz na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, ke kterým musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činnosti, které ve škole probíhají (VÚP Praha 2008).

2.8.3 Využití tvorby při vzdělávání dětí s mentálním postižením

Vlastní tvorba pomáhá rozvíjet osobnost dítěte, jeho vnímání, schopnost komunikace, spolupráce, jemnou motoriku, grafomotoriku, vnímání vlastního těla, prostorovou orientaci, koncentraci, sebeovládání a vůli.

Výtvarné techniky můžeme používat stejné, jako s dětmi zdravými, ale musíme brát v úvahu jejich schopnosti a zvolit takovou, která je pro konkrétní dítě vhodná. (Bažantová, 2009).

U dětí s mentálním postižením jsou typické některé zvláštnosti. Jsou snadněji unavitelné, špatně se koncentrují na práci, nemají dostatek iniciativy, bývají pasivní a nesamostatné, mají malou představivost.

Dalším znevýhodněním může být nedostatečně vyvinuté sebeovládání s převahou impulzivních reakcí a hyperaktivita. Schopnost učení je snižena. Na situace, které se jeví jako neznámé, reagují často nepředvídatelnou obrannou reakcí. Vzhledem k obtížnosti adaptace na jakoukoli změnu, vyžadují přesné dodržování zažitých postupů (Švarcová,

2006). Tyto negativní jevy lze zmírnit vhodnou motivací a volbou vhodných témat a výtvarných technik. Musíme respektovat individuální tempo dítěte.

Pro práci s těmito dětmi je výborným materiálem keramická hlína. Hlína je materiál, který lze při práci s dětmi mnohostranně využít. „Hlína je dobrým prostředkem k rozvíjení manuální zručnosti dětí, které potřebují pomoc ve všech oblastech svého života, takže není možné arteterapii oddělit od univerzální potřeby rozvíjet motorickou koordinaci (Rabigerová, 1995, s. 36)“. Výhodou je možnost konkrétního vyzkoušení procvičovaného jevu. Vybití agresivity, prostorová představivost, rozlišování tvarů (otisky různých předmětů), učení pojmů množství hodně, málo, koordinace oko-ruka – dávání kousků hlíny do misky, do igelitového sáčku. Rozvoj představ o těle. Děti, které při kreslení postavy nedokážou správně umístit končetiny nebo je umísťují mimo hlavu a tělo mohou při práci s hlínou a se slovní dopomocí postavu vytvořit správně (Rabigerová, 1995).

2.9 Mentální retardace

„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit (Vágnerová, 2003, s. 17)“.

Druhy mentální retardace podle Švingalové (2006):

- a) Vrozená nebo časně získaná mentální retardace. Je to vrozený, nebo časně získaný deficit rozumových schopností trvalého rázu na úroveň IQ nižší než 70, na základě poškození centrální nervové soustavy (do 18 – 24 měsíců věku).
- b) Demence - získaná mentální retardace na základě organického poškození mozku. Jde o nezvratný a trvalý úbytek rozumových schopností kdykoliv během života, nejdříve však po dvou letech věku.
- c) Pseudooligofrenie - sociálně podmíněná mentální retardace, která je zapříčiněna nedostatečně stimulujícím, nevhodným nebo závadným výchovným prostředím. Za určitých okolností, při dobrém výchovném vedení může dojít ke zlepšení.

Stupně mentální retardace podle mezinárodní klasifikace duševních poruch a nemocí, jak ji uvádí Švingalová (2006) viz tab. 1:

Tabulka č. 1

Stupeň mentální retardace	Pásmo IQ	Maximální mentální věk v dospělosti
Lehká	50 – 69	9 – 12 let
Středně těžká	35 – 49	6 – 9 let
Těžká	20 – 34	3 – 6 let

Tabulka 1 uvádí rozdělení podle stupňů mentální retardace, pásma IQ a maximálního mentálního věku dosaženého v dospělosti.

2.9.1 Charakteristika jedinců s mentálním postižením

U jedinců s mentálním postižením jsou narušeny poznávací procesy a často, zvláště u těžších stupňů postižení, se ještě přidružují somatické vady. Jejich vývoj je opožděn, a může být v jednotlivých složkách nerovnoměrný. K obecným charakteristikám těchto lidí patří podle Švarcové (2006) zvláště tyto projevy:

Malá slovní zásoba a mluvní neobratnost, zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků, snížená mechanická i logická paměť, impulzivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita, afektivní výbuchy, poruchy pozornosti, vizuomotoriky a pohybové koordinace, snížená schopnost vyvozování logických vztahů, nepřiměřené reakce na podněty, citová vzrušivost, málo rozvinuté volní vlastnosti, poruchy komunikace a snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům, zvýšená sugestibilita a zvýšená potřeba bezpečí a sebeuspokojení, rigidita chování

„Myšlení mentálně postižených lidí dosáhne v nejlepším případě úrovně konkrétních logických operací. Je typické značnou stereotypností, rigiditou, omezenější kritičností a větší sugestibilitou. Jejich řeč bývá obsahově chudší, s občasnými gramatickými nepřesnostmi a ne zcela správně artikulovaná. Učení takových lidí je převážně mechanické a je pomalejší, nejčastěji bývá motivováno emočně. Základním mechanismem autoregulace je emoční prožívání. Velmi silná je u těchto lidí potřeba citové jistoty a bezpečí. Problematické chování bývá často projevem jejich neschopnosti ovládat svoje pocity a reagovat zralejším způsobem (Vágnerová, s. 36, 2003)“.

2.9.2 Charakteristické schopnosti jedinců podle stupňů mentálního postižení

Lehká mentální retardace

Uvažování těchto lidí je v dospělosti nejvýše na úrovni dětí středního školního věku. Nejsou schopni uvažovat abstraktně, myšlení i řeč jsou konkrétní, ale základní pravidla logiky respektují. (Vágnerová, 2003).

Děti mají ve škole největší potíže v teoretické části výuky a mnozí ještě specifické problémy se čtením a psaním (Švarcová, 2006). Po ukončení školní docházky se většina těchto jedinců může vyučit v prakticky zaměřených učebních oborech nebo zaučit pro jednoduchá zaměstnání (Krejčířová, 2006). Většinu lidí s lehkou mentální retardací v horním pásmu lze zaměstnávat tam, kde nejsou vyžadovány velké teoretické znalosti, ale především praktické dovednosti (Švarcová, 2006). Velmi záleží na tom, v jakém prostředí žijí. Mají-li dostatek sociální opory, „mohou dosáhnout téměř úplné samostatnosti, potřebují pak jen menší míru pomoci či rady hlavně v nových, složitějších životních situacích“. Zejména v období dospívání, kdy sílí vliv vrstevníků, mohou být tyto lidé díky své větší sugestibilitě a důvěřivosti snadno zneužíváni nebo využíváni (Krejčířová, 2006, s. 198).

Středně těžká mentální retardace

„Uvažování takto postižených lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte, které vždy nerespektuje pravidla logiky. V jejich slovníku chybí i běžné konkrétní pojmy. Verbální projev bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný. Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k zafixování čehokoliv je třeba četného opakování. Jsou schopni si osvojit běžné návyky a jednoduché dovednosti, především v oblasti sebeobsluhy. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, pokud se nevyžaduje přesnost a rychlost. Potřebují trvalý dohled.“ (Vágnerová, 2003, s. 21). Krejčířová (2006) říká, že některé děti při horní hranici střední mentální retardace se naučí základům čtení, psaní a počítání.

Těžká mentální retardace

Tito jedinci i v dospělosti chápou jen základní souvislosti a vztahy, mohou si vytvořit nejzákladnější návyky sebeobsluhy a jednoduché dovednosti. Jejich uvažování je na úrovni batolete, učení je značně omezeno. Naučí se používat nanejvýš jen několik špatně artikulovaných slovních výrazů, někdy nemluví vůbec. Častá je kombinace s dalšími vadami a jsou závislí na péči jiných osob (Vágnerová, 2003).

Povinnou školní docházku plní většinou v základní škole speciální, kde bývají zařazováni do rehabilitačních tříd. Důraz se klade na stimulaci postižených funkcí, zejména pozornosti a paměti. „Jedná se především o rozvoj elementárních komunikačních dovedností, pohybové samostatnosti, základů sebeobsluhy a maximálně možné soběstačnosti (RVP ZŠS, 2008)“.

Hluboká mentální retardace

U těchto lidí jde „ve většině případů o kombinované postižení. Poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí. Tito jedinci jsou maximálně schopni diferencovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Nevytvoří se ani základy řeči. Jsou komplexně závislí na péči jiných lidí, obvykle bývají umísťováni do ústavů sociální péče (Vágnerová, 2004, s. 302)“.

Pokud není stanoven jiný způsob vyučování, jsou děti s hlubokou mentální retardací vzdělávány v základní škole speciální podle programu rehabilitačních tříd. Cílem výuky je v co největší možné míře rozvinout potenciál dítěte a využít jeho silné stránky, tak aby se dosáhlo co možná největší samostatnosti v dospělosti (Krejčířová, 2006)

3 Praktická část

V praktické bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření. Na základě pozorování a analýzy artefaktů hodnotím přínos práce s využitím prvků arteterapie v procesu výuky a k rozvoji klíčových kompetencí žáků s mentálním a kombinovaným postižením v ZŠS. Porovnávám vhodnost jednotlivých technik pro žáky s různým stupněm mentálního postižení.

3.1 Cíl práce

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit možnosti využití prvků arteterapie a její efekt ve výchovně vzdělávacím procesu v základní škole speciální a její využití při rozvoji klíčových kompetencí těchto žáků.

Dílčí cíle

- a) Zjistit, které klíčové kompetence žáků podle RVP lze rozvíjet pomocí arteterapie pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální -- RVP ZŠS, VÚP Praha 2008 a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP VÚP Praha 2005).
- b) Zjistit, které výtvarné techniky a postupy jsou pro děti s mentálním postižením (MP) nejvhodnější z hlediska rozvoje jejich klíčových kompetencí.

3.2 Předpoklady

- Arteterapie pomáhá k celkovému rozvoji osobnosti jedince
- Podporuje tvořivost a samostatnost
- Eliminuje agresivní projevy chování
- Pomáhá v rozvoji jemné motoriky, představivosti, prostorové představivosti, rozvoji představ o vlastním těle
- Podpora smyslového vnímání, vizuomotoriky, koordinace oko - ruka
- Rozvoj sociálních dovedností
- Rozvoj komunikačních dovedností
- Nejvhodnějšími technikami a postupy bude kašírování, prstomalba, koláže, práce s keramickou hlinou, kresba.

3.3 Metody

- Studium a analýza spisové dokumentace
- Rozhovor s třídními učitelkami dětí
- Analýza výtvarných prací žáků
- Pozorování žáků

3.4 Průběh šetření

Výzkumné šetření probíhalo od dubna 2009 do ledna 2010 v Základní škole speciální, při hodinách výtvarné a pracovní výchovy, s deseti žáky rozdělenými do dvou skupin. S jedním žákem jsem pracovala individuálně.

3.5 Charakteristika prostředí výzkumného šetření

Naše škola je malá, vzdělává se zde 30 žáků (deset dívek a dvacet chlapců), s mentálním a kombinovaným postižením, které má na starosti pět učitelek, pět vychovatelek a jedna osobní asistentka. Výuka je organizovaná, tak aby odpovídala specifickým potřebám žáků. Pro žáky základní školy speciální z hlediska jejich budoucího zapojení do běžného života jsou stěžejní především manuální, sociální a sebeobslužné dovednosti. Cílem je, výchova k co největšímu rozvinutí a využití schopností každého jedince tak, aby došlo k co největší možné samostatnosti v běžném životě.

Ve škole jsou tři třídy se skupinovou výchovou, dvě třídy s individuální výchovou, košíkářská a keramická dílna. Třída s individuální výukou má dva stálé žáky a v průběhu dne se tam střídají po jednom na vyučování trivia žáci prvního až čtvrtého ročníku a žáci z rehabilitační třídy. Režim dne jednotlivých tříd není pevně stanoven, vychází z potřeb, a možností dětí. Pro všechny děti jsou vypracovávány individuální vzdělávací plány.

Pracovní vyučování a částečně výtvarná výchova probíhají ve dvou dílnách – keramické a košíkářské. Moje působnost je v keramické dílně, kde pracujeme s keramickou hlinou i jinými materiály tak, aby činnost byla pestrá, pro děti přitažlivá a komplexně rozvíjela jejich schopnosti. Věnujeme se užitě i volné - prožitkové tvorbě. Každý žák chodí do dílny dvakrát týdně, vyučovací jednotka má 45 nebo 60 minut. Při dvouhodinovce je to 105 minut. V jednom čase se zde, podle individuálních rozvrhů, setkávají žáci z různých tříd.

V této škole pracuji šest let. Nejprve v roli vychovatelky v rehabilitační třídě pro žáky s těžším postižením a nyní třetím rokem v keramické dílně. Ze začátku mé působnosti v dílně jsem s žáky pracovala již zaběhlým způsobem, ale tento systém mi připadal strnulý a pro děti málo zajímavý. Žáci vyvíjeli málo vlastní aktivity a práci s hlínou brali často jen jako povinnost. Do dílny docházeli pouze žáci, kteří byli schopni vyrobit „hezké a líbivé výrobky“ podle vzoru. Protože jsem byla přesvědčena (ze zkušenosti z rehabilitační třídy), že činnost ve výtvarné dílně má smysl i pro žáky, kteří nezvládnou „hezký výrobek“, ale budou tvořit pro radost z tvorby samotné, zařadili jsme do výuky v dílně i tyto žáky. Jen několik žáků se vzhledem k hloubce a typu svého postižení činnosti v dílnách neúčastní.

3.6 Charakteristika výzkumného vzorku

Zkoumanou skupinou bylo deset žáků Základní školy speciální s lehkým, středním i těžkým stupněm postižení (tab. 1). Tito žáci spolu pravidelně (jednou týdně) pracují ve dvou skupinách, jeden žák má individuální výuku. Tři žáci jsou s lehkým mentálním postižením, dva s lehkým až středně těžkým mentálním postižením, tři žáci se středně těžkým a dva žáci s těžkým mentálním postižením.

V první skupině jsou Mirka, Martin, Michal, Vojta, Tomáš, druhá je ve složení Jana, Hana, Petr a Martina. Ve druhé skupině měl být i Mireček, ale pro stálé problémy se zapojením do kolektivu se skupinou pracuje jen někdy, při sníženém počtu žáků (nemoc apod.), nebo při činnostech, které ostatní děti zvládají samostatně a mohou se Mirkovi hodně věnovat, jinak má individuální výuku. Tyto dvě skupiny spolu v některé dny pracují v rozdílném složení.

Jsou to skupiny značně nesourodé a vyskytovalo se mnoho problémů, proto jsem chtěla zkusit využít jiné metody práce, aby ve skupinách došlo ke zklidnění a navození příjemné atmosféry.

Žáci výzkumného vzorku jsou podle stupně postižení vzdělávání podle Vzdělávacího programu pomocné školy, Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy nebo RVP ZV-LMP.

Tabulka č. 2 Charakteristika výzkumného vzorku – stupeň postižení, zařazení do vzdělávacího programu, rok vzdělávání a narození

Jméno	Diagnóza	Třída	Rok narození
Mirka	Lehké mentální postižení	8. roč. RVP ZV-LMP	1995
Michal	Lehké mentální postižení, hyperkinetický syndrom, oční vada	9. roč. RVP ZV-LMP	1993
Vojta	Lehké mentální postižení	9. roč RVP ZV-LMP a Vzdělávacího programu pomocné školy	1994
Martin M.	Rozhraní lehkého až středně těžkého mentálního postižení	6. roč. Vzdělávacího programu pomocné školy	1997
Petr	Rozhraní lehkého až středně těžkého mentálního postižení	8. roč. Vzdělávacího programu pomocné školy	1993
Martina H.	Středně těžké mentální postižení, vývojová dysfázie	8. roč. Vzdělávacího programu pomocné školy	1992
Jana	Středně těžké mentální postižení, vývojová dysfázie	7. roč Vzdělávacího programu pomocné školy	1992
Tomáš S.	Středně těžké mentální postižení, Downův syndrom, těžká srdeční vada	8. roč. Vzdělávacího programu pomocné školy	1992
Hana	Těžké mentální postižení, dysfázie, oční vada, hypotonický syndrom	9. roč. Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy	1991
Miroslav	Těžká mentální retardace Dětský autismus	4. roč. Rehabilitačního programu pomocné školy	1997

Do šetření bylo zahrnuto deset žáků, z toho byly čtyři dívky a šest chlapců. Tři žáci jsou s lehkým MP, dva na rozhraní lehkého až středně těžkého MP, tři se středně těžkým a dva s těžkým MP.

Po rozhovoru s třídními učitelkami byly stanoveny osobní cíle žáků. Největším problémem je malá sebedůvěra a samostatnost, malá schopnost přiměřeným způsobem vyjadřovat svoje přání a potřeby, city a emoce.

3.7 Kazuistiky dětí

3.7.1 Jana

Osobní cíl: Rozvoj samostatnosti, budování sebedůvěry, umět vyjádřit svá přání a potřeby, zapojení do skupinové činnosti.

Jana rok narození 1992, žije v úplné rodině. Rodina žije společně s babičkou, která se stará o chod domácnosti. Sourozence nemá, svůj volný čas tráví doma dospělými. S vrstevníky se setkává pouze ve škole. Učí se podle vzdělávacího programu pomocné školy.

Jana až zarputile ulpívала na stereotypech, velmi nerada dělala cokoliv jiného. Když měla dělat nějakou, pro ni novou nebo neobvyklou činnost, odmítala pracovat, začala plakat a přestala komunikovat.

Ještě v loňském školním roce Jana sama nezahajovala rozhovor ani se spontánně nezapojovala do žádné činnosti, byla pasivní, nedokázala vyjádřit svá přání. Podle slov její třídní učitelky se takto chovala i ve své třídě, neřekla si, ani když potřebovala na toaletu, jen podle nešťastného výrazu ve tváři bylo poznat, že něco není v pořádku.

Nyní si často povídá s ostatními dětmi i s pedagogy, rozhovor dokáže zahájit sama, mluví přiměřeně hlasitě. Stále přetrvává nechuť ke všemu novému a ulpívání na stereotypech. Je-li nejistá, používá pro dorozumívání prostředníka, oblíbenou plyšovou hračku. V současnosti je jejím oblíbencem červený plyšový Čert, který jí pomáhá zvládat vše, co je pro Janu nějakým způsobem neznámé nebo nepříjemné.

Nejlépe reaguje na změny a jakékoliv novoty, které jsou jí sděleny přes prostředníka – plyšovou postavičku, kterou má zrovna v oblibě. Hračku má stále při sobě a činnost provádí s ní. Když se např. Čert naučí modelovat kuličky, Jana je pak dělá samostatně. Z výsledků své práce má radost. Její tvorba je stereotypní, stále opakuje stejná, oblíbená témata nebo ztvárňuje své oblíbené hrdiny, které dosadí do jakéhokoliv tématu, např. do pohádky o Karkulce přikreslí autobus s Čertem.

Na společném díle „Podzimní výlet“ (Obr. 1, Příloha 1) pracovala s Tomášem a Hanou. Obrázek (130×80 cm) na zadané téma je vytvořen technikou zapouštění barev do mokrého podkladu (příloha 1). Janu práce bavila, dělala barevné skvrny – spadané listy a se zájmem pozorovala, jak se barvy mění. Pracovala vsedě, jen tam, kam dosáhla, stoupnout si nechtěla. Po zaschnutí barev kreslila s Tomášem výjevy z výletu. Hana již byla unavená, a proto nekreslila. Janička pracovala na pravé straně papíru, Tomášovi do kresby

nezasahovala. Jako první nakreslila Jana autobus s nejdůležitějšími a největšími postavami – --Krtečkem, Papouškem Pepou a Karlem Gottem, teprve když tam byli její oblíbení hrdinové, pokračovala s těmi, co se výletu opravdu zúčastnili. Potom kreslila auta a stromy v lese. Když byl výkres hotov, ještě přikreslila do Tomášovy poloviny obrázku dva stromy „Tady chybí stromy“.

Janinou oblíbenou technikou je také kašírování (příloha 3). Sama náměty nevymýšlí, ale s chutí pomáhá ostatním. Na karneval si s pomocí vyrobila masku Kočky (Příloha3 obr. 59).

Janina kresba je stereotypní, chudá na detaily, vyskytují se v ní automatismy. Kresba lidské postavy je na úrovni 4-5let. Postava má hlavu, končetiny, oči ústa a nos, jsou kresleny vždy jednoduchou čarou. Nerozliší mužskou a ženskou postavu. Vyskytuje se transparentnost objektů.

Při kresbě na volné téma ztvárňovala vždy autobus s oblíbenými lidmi nebo oblíbenou plyšovou hračkou. Uprostřed řady byla nejdůležitější postava, vedle ní stála Jana a podle oblíbenosti ostatní. Nejméně důležité osoby stály na konci řady a byly nejmenší. Autobus s řidiči byl pod řadou postav (obr. 2). Toto téma se objevovalo i při keramické tvorbě (obr. 3). Podle velikosti kachle přidávala a ubírala na počtu postav, autobus v tomto případě, vzhledem k velikosti kachle vynechala „Autobus se mi tam nevešel“.

V současné době sice stále setrvává u oblíbeného tématu, ale někdy sama od sebe zařadí i jiné (obr. 4 a 6), většinou něco podle ostatních dětí, aktuální zážitek nebo oblíbenou postavu. Hvězdnou bránu (obr. 6) vymodelovala po zhlédnutí vědecko-fantastického filmu Obrázek 4 je reakcí na návštěvu v ekofarmě. Koně jsou schovaní pod klenbou z oblouků (stájí), před nimi je žlab.

Kresba nebo jiná tvorba je stále stereotypní, ale někdy již postavy mají své charakteristické znaky, přibývá detailů. Čert na kachli (obr. 5) má rohy, dlouhý jazyk a ocas. Kočka (obr. 7) má správně umístěné uši, tělo má pokryté srstí, nezapomněla na hmatové vousy, ale nohy nejsou znázorněny. Jsou to charakteristické znaky jednotlivých postav, které dřív do svých obrázků nekreslila. Všechny figury (zvířata, lidi, pohádkové postavy...) vypadaly stejně (obr. 2 – „Janička, Karel Gott, Krteček, papoušek Pepa“).



Obrázek 2



Obrázek 3.



Obrázek 4



Obrázek 6



Obrázek 5



Obrázek 7

Do dílny se Jana velmi těší. Vždy přichází dobře naladěna a nikdy s sebou nezapomene vzít svou oblíbenou hračku.

Jana se velmi zlepšila v sebeobslužných činnostech. Již nečeká na to, až bude obsloužena. Po příchodu do dílny si sama oblékne pracovní zástěru a řekne si o její zavázání. Na pracovní místo si připraví pomůcky podle zadání. Po skončení práce umyje

a uloží použité pomůcky, umyje si ruce, řekne si, většinou někomu ze spolužáků, o rozvázání zástěry a pověsí ji na věšák. Při modelování komentuje svou činnost a zapojuje se do rozhovorů s ostatními. Svá přání a žádosti, nelibost často vyjadřuje přes prostředníka „Čert by chtěl podat hrnek, Čert nemá papír, Čertovi se nelíbí...“

Třídní učitelka pozoruje u Jany zlepšení v oblasti grafomotoriky, komunikace i v sociální oblasti.

3.7.2 Miroslava

Osobním cíl: Budování sebedůvěry, sebehodnocení, svoboda rozhodování.

Mirka bydlí v úplné, ale nepodnětné rodině společně se starším bratrem (19 let, také s LMP) a mladší sestrou (4 roky). Starší sestra již žije samostatně s vlastní rodinou. Ve škole se vzdělává podle RVP LM. Do školy dojíždí z týdenního stacionáře. Na víkendy a prázdniny jezdí domů.

Mirka je čtrnáctiletá dívka s lehkým mentálním postižením při spodní hranici. Učí se podle vzdělávacího programu základní školy praktické a v některých předmětech, vzhledem k nevyrovnaným výkonům v oblasti rozumových schopností je učivo redukováno. Mirčiny silné stránky jsou v oblasti praktických činností.

Mirka je veselá, klidná, společenská ale i snadno ovlivnitelná dívka. Často se přizpůsobí chování dominantních žáků, jimž se snaží vyrovnat, i když jejich chování a jednání není vhodné, správné nebo přiměřené situaci. Na upozornění se dokáže zklidnit a pokračovat v započaté práci. Je-li unavená, nechá se snadno rozptýlit a strhnout k „rozpuštělostem“.

Její pracovní tempo je pomalejší. Ke splnění pro ni náročnějšího úkolu potřebuje často motivovat. Ze začátku je vždy váhavá a potřebuje názorné předvedení. Složitější postup je nutné rozfázovat. Jakmile pochopí, o co jde, pustí se do práce. Při všech činnostech, které potřebují větší soustředění, se projevuje zvýšená unavitelnost a je potřeba zařazovat krátké chvilky na odpočinek

Mirčiny práce jsou vždy zaměřené na detail, s množstvím ozdůbek a opakujících se drobných znaků – srdíčka, hvězdičky, kapky, puntíky, tečky, kroužky. Obrázek 10 a 11.

Kresba se nachází na vývojové úrovni asi 9 let. Její obrázky jsou hodně barevné, vyskytují se na nich alogičnosti, např. dvě slunce (obr. 8), tři komíny, z nichž jde kouř u každého jiným směrem (obr. 9).

Má ráda jasné barvy, které používá tak, jak jsou připravené, nemíchá je. Z barev má nejradši růžovou, červenou a světle modrou. Ostatním barvám se však nevyhýbá a správně je používá.



Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11

S Mirkou v keramické dílně pracuji druhým rokem. V začátcích naší spolupráce se Mirka chovala nejistě, byla nesamostatná, neustále se potřebovala ujišťovat o správnosti svého počínání, neuměla vyjádřit svůj názor ani projevit svá přání. Byla zvyklá plnit pokyny, pracovat podle přesných instrukcí, bála se něco udělat podle svého, neměla vlastní nápady. Po příchodu do dílny nemluvila, sedla si ke stolku a čekala, co se bude dít. Všechny instrukce plnila velmi pečlivě a podle svých schopností, ale samostatně se neodvažovala nic udělat. Říkala: „Jak to mám udělat? Co mám udělat? Jakou barvu na

auto, silnici, domeček...? Mám udělat sluníčko žluté?“ Když potřebovala poradit, čekala, až si všimnu a pomůžu jí. Často jsem slýchávala větu „To neumím, já to zkazím“. Na otázky odpovídala dvou až čtyřslovnými větami, sama rozhovor nezačínala. S ostatními dětmi si nepovídala, i když se jí snažily do hovoru zapojit. Po měsíci společné práce se Mirka začala více samostatně projevovat a již nepotřebuje, k práci pobízet.

Velmi dobře začala reagovat na motivaci příběhem, pohádkou, kterou jsem žákům před zahájením vlastní činnosti vyprávěla nebo četla.

K ostatním dětem je kamarádká, ráda každému pomůže. Její tempo je stále pomalejší, je velmi pečlivá. Již se tak snadno nedá strhnout k nežádoucí aktivitě. Nastalo zlepšení i v oblasti rozhodování, barvy si vybírá samostatně.

Při tvorbě na volné téma jí trvá delší dobu, než se rozhodne, ale radu nevyžaduje, spíše si potřebuje chvíli povídat. Námětem jsou často aktuální zážitky. Po výstavě exotického ptactva vymodelovala papouška (obr. 44, příloha 2). Po školním výletě vymodelovala sokolníky, kteří dětem předváděli dravce (Příloha 2, obr. 45).

Při společné práci „Moje město“ (Příloha 6, obr. 66) nakreslila školu, protože do ní chodí ráda „Doma se nudím a brácha mě otravuje“. U školy roste třešeň a okolo školní zahrady je plot, „aby nám nikdo neničil lavičky“. Při vybarvování přebrala iniciativu a každému přidělila, co má vybarvovat. Do společné stavby hradu (příloha 7) přispěla stromem (obr. 40), na jehož vrcholu je hnízdo s ptáčkem, jednou hradní věží a dvěma princí.

Podle slov třídní učitelky se Mirka i ve třídě více zapojuje do rozhovorů s ostatními dětmi, sama od sebe ocení práci druhého, zlepšila se její slovní zásoba. Při možnosti výběru z více možností delší dobu váhá, ale vybere si. Je mnohem veselejší.

3.7.3 Michal

Osobní cíl: Zapojení do skupinové činnosti, budování sebedůvěry.

Žije v úplné nepodnětné a nefunkční rodině, která žije ve velmi chudých podmínkách. Má staršího bratra, který se učí obráběčem kovů. Matka je v současnosti bez zaměstnání, otec si nachází příležitostná zaměstnání, má problémy s alkoholem, je agresivní na celou rodinu. Michal se vzdělává se podle RVP LM. Protože to má do školy daleko, je ubytovaný v týdenním stacionáři a domů jezdí na víkendy.

Michal nejraději pracoval sám, práci ve skupině neměl rád. Při skupinové práci si našel dílčí úkol, na kterém dělal sám a nechtěl, aby mu do toho někdo, a to ani slovem

zasahoval. Říkal o sobě „jsem blbej, táta to říká taky, asi půjdu do ústavu, až tady skončím (myslel tím po skončení školní docházky), když jsem k ničemu“.

Ve všem má rád řád a pravidelnost, při tvorbě často používá pravítko, snaží se o originalitu. V oblíbě má geometrické tvary, rovné a přesné linie, důležité jsou pro něho detaily. Nerad upouští od svého prvotního námětu, i když je technicky neproveditelný. Musí si to sám vyzkoušet a teprve potom hledá jiné řešení. Často ulpívá na detailech.

Jeho kresba je na úrovni asi jedenácti let. Začíná se snažit o perspektivu. Postavy z vlastního rozhodnutí nikdy nezobrazuje, jediné když „musí“ a to ještě s velkou nechutí. Jsou kresleny zepředu, mají všechny části těla a vyznačují se množstvím detailů. Ke svým kresbám je hodně kritický.

Velmi se mu líbila společná práce (příloha 7) „Jak se vidím“. Jako první přišel s nápadem, že chce být obkreslen ve složité pozici. Vybarvil se podle skutečnosti (obr. 71). Nejdůležitějším pro něj bylo namalovat na mikinu znak Shell (na mikině nebyl), tuto značku spojuje s automobilovým sportem -- „Ať jsem jako závodník“. Velmi detailně namaloval zip. Tato aktivita se stala zlomovým bodem a Michal si začal více věřit, získal prestižnější místo mezi spolužáky. Jeho postava v originální pozici vyvolala uznání.



Obrázek 12



Obrázek 13

Při práci s keramickou hlinou často tvoří složité prostorové stavby, na které si předem vytváří šablony a někdy i papírové modely. Jeho nápady jsou často špatně realizovatelné pro svou složitost. Není snadné odvést ho od chybného řešení, stále opakuje tutéž chybu. Také keramické výrobky se také vyznačují geometrickými tvary.

Obrázek 12 a 13 ukazují detail zdobení misky, které se vyznačuje pravidelností vzorů. Ke zdobení použil razítka, která si nejprve sám vyrobil ze sádry.

Michal o práci vždy dlouze a nahlas přemýšlí. Předem si vyrábí papírové šablony, modely a nákresy pro svá díla. Pro „Pyramidu“ (příloha 2 obr. 46), vánoční svícen, si nejprve zhotovil pro každé patro papírovou šablonu, podle nichž vykrajoval tvary z plátu hlíny. Jednotlivé čtverce několikrát předělával, aby byly přesné „To musí být přesný“. Je rád, když se jeho výrobky líbí ostatním. Vyrobené šablony, je ochoten zapůjčit ostatním.

Na společném obraze „Moje město“ (příloha 6) pracoval s chutí a velkým zaujetím. Nejprve kreslil kruhový objezd. Byl inspirován právě dokončeným kruhovým objezdem v blízkosti naší školy, který byl pro něj i pro ostatní velmi důležitý a všichni chodili pozorovat jeho výstavbu. Dále narýsoval parkoviště přesně podle velikosti jednotlivých autíček a potom vyrobil papírový model stojanu na čerpání plynu a benzínu. Hadice jsou vyrobeny z drátu. Na stojanech nechybí nápis o ceně, načerpaných litrech a druhu pohonných hmot (obr. 67).

Stavbou společného hradu (příloha 2) byl Michal nesmírně zaujat, vystavěl nejvyšší věž (obr. 39) a část hradu s kruhovými okny (obr. 42).

Při výrobě velkých kaširovaných zvířat (příloha 3) se podílel na tvorbě drátěné kostry, polepování novinovým papírem a na míchání barev a barvení hotových zvířat.

Technika rozpíjených skvrn (příloha 1) je pro Michala příjemnou relaxací. Velmi rád hledá, co je ukryto v rozpíjených skvrnách. Dokáže se na obraz dlouze soustředit a hledat ukryté tvary. Nejdříve je obtahuje lehce tužkou, potom je zvýrazní černým fixem. Zpočátku v rozpíjených obrázcích nic nenacházel, ale dnes mu to již nečiní problém. Každý svůj nález komentuje a často najde v jednom motivu ještě i několik jiných a neví, pro jaký se má rozhodnout. Většinou si vybere ten nejoriginálnější např. „Anděl s křídly“ (obr. 36).

Michal o svých výtvorech prohlašoval, že jsou nehezke a nepovedené, nevěřil, že se mohou někomu líbit. Na pozitivní hodnocení reagoval rozladou. Nyní si dokáže svůj výtvar pochválit, řekne, jak se mu tvořilo a co bylo pro něj nejtěžší. Také umí ocenit práci druhých, dokáže říci konkrétně, co ho zaujalo nebo proč, ale i co se mu nelíbí. Stále dlouho ulpívá i na nesmyslných řešeních. Teprve, když selžou mnohé pokusy, je ochoten ubírat se jiným směrem. Při kolektivních činnostech oproti dřívějšímu již nestojí stranou, ale aktivně se zapojuje do diskuzí, rád radí ostatním a občas si nechá sám poradit.

Třídní učitelka pozoruje u Michala zvýšení aktivity při vyučování, snížení výkyvů nálad. Také lépe vychází se spolužáky a je méně negativistický. Ve třídě se nebojí vyjádřit svůj názor, i když je zcela odlišný od ostatních. Přetrvává obliba v přesných tvarech a rovných liniích.

3.7.4 Petr

Osobní cíl: Rozvoj samostatnosti a rozhodování, upevňování sebedůvěry.

Petr je tichý, vždy dobře naladěný hoch. Je jedináček, žije se svými rodiči na vesnici. Mají malé hospodářství, ke kterému má vřelý vztah. Ve volných chvílích se stará o domácí zvířata. Vzhledem k velké vzdálenosti školy od místa bydliště dojíždí z týdenního stacionáře, kde je ubytovaný. Víkendy a prázdniny tráví doma.

Rodina je harmonická, rodiče se Petrovi hodně věnují, chodí s nimi na kulturní i sportovní akce jako divák. Ve společnosti se umí dobře chovat. Při výchově je dbáno spíše na poslušnost, rozhodnutí je většinou na rodičích. V této oblasti by potřeboval více volnosti, aby se naučil přijímat samostatná rozhodnutí i nést důsledky svého počínání.

Při rozhodování byl velmi váhavý, dělalo mu problém vyjádřit svoje přání. Čekal, až ostatní vytyší, co chce. Často říkal „Jak chceš ty, Nevím., Rozhodni se ty.“ Jeho váhavost a potřeby ujišťovat se o správnosti svého rozhodnutí stále přetrvávají, ale již se tolik nebojí samostatného rozhodnutí, když má možnost volby, sám si zvolí téma práce a vybere si výtvarnou techniku, připraví si pomůcky. Také častěji komunikuje s ostatními, rozumí legraci. Při společné práci „Moje město“ radil ostatním, co je ve městě důležitého.

V práci je pečlivý, ale má sklon k nedokončování úkolů, musí se stále podněcovat k činnosti. Jeho pracovní tempo je pomalé, tvoří s častými přestávkami, má smysl pro detail. Je tvořivý, ale trvá mu dlouho, než se rozmyslí jak začít. Dlouze se rozmýšlí, než přistoupí k činnosti. Nejraději pracuje podle předlohy. Má-li dost času na rozmyšlenou, je dostatečně motivován a pobízen je ve své tvorbě nápaditý.

Petr velmi rád kreslí, jeho oblíbeným námětem jsou zvířata. Obrázky se vyznačují velkým množstvím detailů. Na obr. 15 „U krmelce“ např. správně rozlišil stopy zvířat. Obrázek 14 („Náš čuník“) zobrazuje prase v chlévě. Stavba je průhledná, je vidět dovnitř na zvíře. Výrazná je červená klika na vstupních dveřích.

Z keramické hlíny tvoří nejraději podle předlohy, kterou ale ztvární po svém a výsledné dílo se hodně odlišuje od originálu.



Obrázek 14



Obrázek 15

Velmi ho bavila práce na společné výrobě krokodýla technikou kašírování. Polepoval kostru novinami, připevňoval výstupky na hřbet a barvil (příloha 4). Pomáhal Janě a Haně přiléval do misek lepidlo a podával papír, když jim došel, říkal jim, kde ještě mají lepit. S Martinou se u práce pošťuchovali. Petr si často se zájmem prohlížel obrázky v novinách, které právě nalepoval. Martina si po Petrově vzoru začala také noviny více prohlížet. Začali si spolu vystříhovat obrázky s oblíbenými filmovými hrdiny a nalepovali si je do sešitu.

Při kresbě obrazu „Mé město“ (příloha 6) nakreslil cukrárnu a před ní park s lavičkami (obr. 69), nechybí ani záhon s květinami a mnoho dalších detailů. Počáteční váhavost vystřídalo nadšení a stále ostatním vymýšlel, co mají kreslit. Dělal si přestávky, chodil okolo papíru a tím ostatní vyrušoval a překážel jim. Na upozornění se ale choval opatrněji a už ostatní tolik nerušil, spíše postával na kraji a pozoroval dění.

Obkreslování postavy (příloha 7) Petra zaujalo, vybarvil se podle skutečnosti, velký důraz dal na pásek u kalhot a na číslo 87 na svetru (obr. 73, třetí zprava).

Třídní učitelka u Petra pozoruje zlepšení vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. Samostatné rozhodování mu dosud činí potíže, ale i v této oblasti dochází ke zlepšení. V kolektivu je průbojnější, dokáže vyjádřit své přání.

3.7.5 Tomáš

Osobní cíl: Zlepšení komunikace a zvýšení slovní zásoby, rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti, odhad vhodného chování v různých sociálních situacích.

Tomáš je milý, vždy dobře naladěný, svérázný a společenský chlapec, který snadno navazuje nové kontakty. Když je zabraný do práce a soustředí se, vystrkuje jazyk.

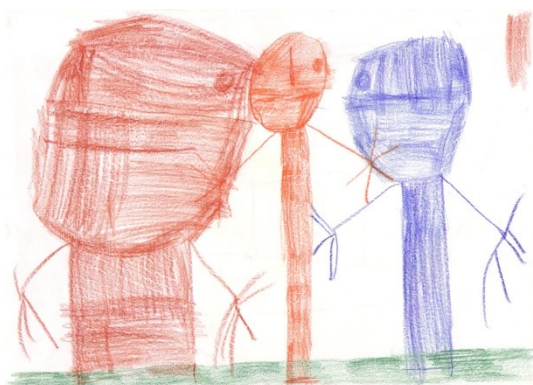
Ke spolužákům se chová přátelsky a vždy jim rád pomůže. Na kreslení i ostatní výtvarné činnosti se dokáže plně soustředit a nenechá se vyrušit. Nechce, aby mu někdo pomáhal, vše si chce dělat sám. Není-li však pro něj aktivita dostatečně atraktivní vyruší ho každá maličkost. Snadno se nechá strhnout k nežádoucí činnosti. To, čemu se spolužáci zasmějí, pořád dokola opakuje a líbí se mu, jak ostatní stále rozesmává.

Rád poslouchá různé příběhy a pohádky, ale obsah nepřevypráví, i když správně pochopí, o co jde. Je tvrdohlavý, když si něco umane, těžko se přesvědčuje, aby dělal něco jiného. Vše směřuje k činnosti, kterou si vybral a dělá, že neslyší. Na důraznější napomenutí jde úkol splnit a po splnění se ihned vrací k tomu, co si vybral. Náklonnost k jiným lidem projevuje nepřiměřeným způsobem. S každým je hned kamarád a hned ho objímá a „pusinkuje“. Nerozlišuje, zda jde o člověka, kterého zná dobře, či jen krátkou dobu a povrchně.

Do dílny chodí Tomáš velmi rád a vždy se dožaduje prodloužení času oproti rozvrhu. Do všech výtvarných činností se zapojuje s chutí. S oblibou modeluje z keramické hlíny, podle své fantazie i jednoduché věci podle předlohy. Jeho figury mají vždy velké, výrazné oči. Nejradši ale vyrábí misky z hliněných kuliček technikou vtlačováním kousků hlíny do formy (příloha 2). Dříve vrstvil kuličky ve formě na sebe, teď dokáže celou formu vyplnit po obvodu (obr. 38) i ji nakonec samostatně začistit. Jeho práce je pečlivá, kuličky dělá přibližně stejné velikosti, spíše menší (obr. 37, příloha 2). Naučil se připravovat si všechny pomůcky samostatně a bez pobízení.

Na stavbě Hradu (příloha 2) udělal jeden hradní objekt, vodníka a kozu. Velice ho bavilo stavět z „cihel“. Pracoval pomalu a pečlivě. Sám si vyvážel plát a podle pravítka uříznul pruhy a z nich ukrajoval jednotlivé cihly. Se střechou potřeboval pomoci.

Tomášova kresba dlouho stagnovala, ale ve školním roce 2008/2009 nastal velký pokrok. Je to patrné při porovnání kreseb mužské postavy z jara roku 2008 (obr. 16)



Obrázek 16



Obrázek 17

a kresbě postavy z podzimu roku 2009 (obr. 18 a 19). Postavy z keramiky nemají končetiny ještě v roce 2008 ani v náznaku (obr. 17).



Obrázek 18



Obrázek 19

Obr. 16 - Tomáš pracoval střídavě pravou i levou rukou (levou méně často), papír různě otáčel, tak, aby se mu dobře kreslilo. Nerozlišil mužskou postavu od ženské, osoby mají stejnou výšku a jsou na celou výšku papíru. Postavy mají hlavu, oči, ústa správně umístěné, ale zabarvil je, nos u dvou postav chybí. Celý obličej se vybarven tak, že přestávají být vidět detaily, tělo vychází z hlavy, nohy chybí. Využil celý formát papíru.

Při kresbě nerozlišil ženskou a mužskou postavu, ale vyjmenovat některé rozdíly mezi mužem a ženou uměl.

Tomáš velmi rád a dobře vybarvuje. Oproti dřívějšímu respektuje barevnost podle předlohy, pracuje-li bez ní, barvy volí správně, papírem již neotáčí a kreslí pouze pravou rukou. Z barev preferuje červenou, tmavě modrou a černou. Dříve jiné barvy nechtěl používat, nyní je barevnost jeho obrázků větší, nebrání se už ani žluté, kterou odmítal (obr. 74, příloha 8, „Na rybách“).

Tomášova kresba z listopadu 2009 (obr. 19) je na úrovni asi pěti let. Postavy mají hlavu s vlasy, oválný trup, ze kterého vycházejí ruce zakončené prsty (i když Tomáš prsty počítal, jejich počet je různý). Nohy jsou znázorněny jako jedna silná a jsou zakončeny botami. Krk chybí. Rozlišil mužskou a ženskou postavu. Znakem muže jsou vousy = znak dospělosti. Muži na jeho obrázcích mají vousy a kratší vlasy.

Technikou rozpíjení skvrn do mokrého podkladu (příloha 1) vytvořil společně s Hanou a Janou obraz na téma podzimní výlet. Na tomto obrázku, (obr. 35), jsou srnky, zajáci, ptáci a restaurace, kde jsme byli na obědě.

Kašírování (příloha 3) patří hned po modelování k nejoblíbenějším výtvarným technikám Tomáše. Téměř sám, si vyrobil si masku vodníka (obr. 60). Potřeboval pomoc při tvorbě otvorů pro oči a ústa. Při polepování drátěné kostry zvířat má sklon nalepovat novinový papír stále na jednom místě. Nechá si však od ostatních poradit. Svými projevy přízně a stereotypním vyprávěním na stále stejné téma rozčiluje Vojtu, někdy i Michala. Martinovi pomáhá zavazovat zástěru a nejvíce s ním kamarádí. Velmi ochotně, bez pobízení, po skončení práce uklízí po sobě a pomáhá i ostatním. Je za to skupinou oceňován.

Při obkreslování postavy nezvládl práci na zemi. Místo toho obkresloval a vybarvoval vlastní ruku. Ruka je vybarvena pestrými barvami „Mám rád ruku“ v podobě různobarevných puntíků pečlivě nakreslených v řadách (obr. 75).

3.7.6 Martina

Osobní cíl: Rozvoj samostatnosti, odhad vhodného chování v různých situacích.

Martina se učí podle vzdělávacího programu pomocné školy. Pohází z úplné plně funkční rodiny, má mladší sestru a čekají přírůstek do rodiny. Martina se na miminko velmi těší.

Martina je veselá dívka, každému ráda pomůže, velmi ráda modeluje a kreslí. Nejradši modeluje zvířata. Samostatnou figuru ztvární samotnou pouze, když je to výslovně zadané, jinak vždy tvoří rodinu nějaké společnosti lidí nebo zvířat viz obr. 20 „Na výletě“, „Koně“ (obr. 21). Martina vyhledává společnost, nemá ráda samotu, proto i svým postavám vždy udělá společníky, aby jim nebylo smutno.

Kresba Martiny je na úrovni pěti let až šesti let.

Tvoří ve „vlnách“, na základě nějaké, pro ni důležité události nebo podle oblíbeného filmu. Sama sebe obsazuje do rolí oblíbeného hrdiny, kterého neustále předvádí (hraje si na něho), kreslí a modeluje. Také si vystřihuje z časopisů obrázky svých oblíbených hrdinů. Tato období jsou různě dlouhá, často i několik měsíců.

Martina velmi ráda modeluje i kreslí. Námětem jsou hlavně zvířata a výjevy z oblíbených filmů. Nerada tvoří podle zadání, nejraději má tvorbu podle své fantazie. Se svými oblíbenými hrdiny se ztotožňuje a hraje si na ně.

Do společného díla „Jelení farma“ vymodelovala jeleny a kočku (obr. 23). Celou aktivitu řídila, Petrovi a Janě přidělila vyrobit ohradu, Martinovi ovce. S figurkami zvířat si pak hráli na rodinu. Jana dělala maminku, Petr byl táta a Martina představovala děti.

Při tvorbě si povídá pro sebe, s ostatními příliš v průběhu práce nemluví, plně se soustředí na práci. Je aktivní, nepotřebuje pobízet k činnosti, sama se hned zapojí. Často ostatní děti pošťuchuje a chce si s nimi hrát na honěnou nebo na oblíbené filmové postavy. Toto chování hodně dětí obtěžuje a ruší. Když se jí stalo něco nepříjemného, začala plakat a chvíli trvalo, než se odhodlala říci, co se přihodilo. Její smutek však za chvíli pominul a byla opět veselá.

Technika kašírování (příloha 3) Martinu moc nebavila, ale vytvořila bez pomoci velice zajímavou masku zebry (obr. 22). Při stavbě krokodýla pečlivě olepovala kostru novinovým papírem. Se zájmem pracovala jen chvíli, vždy se ptala, jestli může jít modelovat z hlíny.

Při obkreslování pracovala s Mirkou. S obkreslením obrysu těla měla problémy, požádala mne o pomoc. S vystřihováním jí pomohla Mirka.

Při společné stavbě hradu (příloha 2) vystavěla domek a udělala stádo krav, hodně koní a stromů.

Třídní učitelka vidí u Martiny větší samostatnost, sama si připraví potřebné pomůcky a uklidí po sobě. Ve třídě se stará o zalévání květin. Když se jí něco nelíbí, již tak

často nepláče a řekne, co ji trápí. Nežádoucí chování v podobě pošťuchování stále přetrvává, ale již lze lépe usměrnit.



Obrázek 20



Obrázek 22



Obrázek 21



Obrázek 23

3.7.7 Hana

Osobní cíl: Rozvoj komunikace a sociálních dovedností, rozvoj samostatnosti a tvořivosti, umět vyjádřit svá přání a potřeby, zapojení do skupinové činnosti.

Hana je sedmnáctiletá dívka se středně těžkým mentálním postižením, hypotonickým syndromem, expresivní vývojovou dysfázií a oční vadou. Objevují se u ní autostimulační pohyby. Žije v domácnosti společně s matkou, sestrou a babičkou. Její výchova je hyperprotektivní.

Učí se podle Rehabilitačního vzdělávacího programu. Hanka se dorozumívá pomocí znakové řeči, při níž používá množství převážně neartikulovaných zvuků.

Mluvenému slovu dobře rozumí. Hanka má obavy ze všeho neznámého nebo předem neplánovaného. Také hlasité zvuky v ní vzbuzují obavu. Každá negativní zkušenost v ní nepřiměřeně dlouhou dobu vyvolává obavy. Aby nemusela dělat činnost, ze které má obavy nebo být přítomna něčemu, pro ni nepříjemnému, začne si vyvolávat zvracení, křičet, plakat, odmítá jíst, pít a někdy je až hrubá k osobě, která se ji k tomu snaží přimět. V případech přetížení se u Hany vyskytují autostimulační pohyby.

Hanka chodila velice ráda do keramické dílny. Jednoho dne jsme dostali nové židle. Protože vím, že Hanka velice těžce snáší jakékoliv změny, předem jsem ji na nové židle připravovala. Povídali jsme si o tom, že staré jsou rozbité, a proto koupíme nové. Ještě s ostatními žáky jsme sledovali, montáž židlí a společně je odnesli do třídy. Hanka mírně protestovala, ale dala se přesvědčit, a sedla si na novou židli jako ostatní děti. Židle však pro ni nebyla vhodná, při sedění ji tlačila do stehů, a když vstala, měla „přebrnělé“ nohy a nemohla se pořádně postavit. Velice ji to rozrušilo, a ani když dostala opět svou starou židli, nechtěla se posadit. Příště odmítla jít do keramické dílny, i když věděla, že tam má svou židli. Plakala, byla agresivní, strkala si prsty do krku a vyvolávala si zvracení. Špatnou zkušenost přenesla na všechny židle v keramické dílně (v jiných místnostech bylo vše bez problémů). Teprve po několika dnech postupného tréninku se odvážila sednout na svou starou oblíbenou židli a opět se do dílny těšila. Ještě po dvou měsících Hana po příchodu do dílny, hrozila na svou židli, a teprve po ujištění, že jí nohy brnět nebudou si sedla.

Začátky mé spolupráce s Hanou byly složité, obávala se většiny činností, které ještě nedělala. Neměla ráda jakékoliv nové úkoly (ani nové obrázky, knížky, stavebnice...). Ve známém prostředí a při známých situacích byla veselá. Kreslit odmítala nebo vydržela jen chvíli, přítlak na tužku byl velmi slabý, kreslila s pomocí. Kresba byla na úrovni nestrukturovaného čarání.

Nyní je Hančina kresba na úrovni asi čtyř let. Vybarvování je velmi nepřesné, nedodrží linie obrysu, ale již začíná rozlišovat jednotlivé motivy na obrázku a podle toho volí barvy. Hanka je pravák, držení tužky je chybné.

Hana zvládne samostatně nakreslit obrázek na dané téma, viz obr. 24 „U moře“. Zážitek z prázdnin; Hanka byla u moře, koupala se a svítilo slunce. Na obrázku jsou tři postavy – máma, sestra a Hanka, opalují se. Nejzřetelnější je postava Hany, ostatní postavy jsou v náznaku. Obrázek 25 na téma „Co se mi nejvíce líbilo na dnešní procházce?“ je

reakcí na dopolední vycházku. Hanka měla radost, že je teplo a cestou viděla v zahradách květiny. Spontánně Hanka obrázek nenakreslí, ale na zadané téma, po předchozím zážitku,



Obrázek 24



Obrázek 25

o kterém jsme si povídali ano. Kreslí věci, které zná a vystihují zadané téma. Při kresbě je potřeba Hance slovně vypomáhat otázkami, např. „Kdo s tebou byl u moře?, Na co jsme se dívali v zahrádce u kina?“ apod. a Hanka podle toho pokračuje v práci.

Nejraději ze všeho ale Hana modeluje z keramické hlíny. Do dílny chodí s nadšením. A těší se na setkání s Janou a Martinou, Petra si moc nevšímá.

Nejprve se hlíny bála, nechtěla na ni sáhnout. Bylo jí nepříjemné, jak hlína na rukách ulpívá, pořád je chtěla omývat. Několikrát se jen dívala a hrála si se stavebnicí, hlínu odmítala. Začala jsem jí nejprve s hlínou postupně seznamovat technikou „Seznámení s keramickou hlínou“ (příloha 2). Potom se osmělila a začala na pokyn dělat do hlíny otisky různých předmětů, které jsem jí dávala do ruky. Měla velmi slabý přtlak na tiskátka, a proto jsem jí pomáhala. Vznikla její první kachle. Měla z ní obrovskou radost. Následovalo období „otisků“. Vždy jsem jí připravila plát z hlíny a ona si z připravených předmětů sama vybírala a dělala otisky

Když jsme překlenuli období otisků, odvážíla se na hlínu sahat a uštipovala z ní kousky a vrstvila na sebe. Aby neměla pocit špinavých rukou, často jsem ji ruce otírala vlhkým hadříkem, asi jí nevadily špinavé ruce, ale bylo jí nepříjemné, jak hlína na rukách zasychala a pokožku stahovala. Hanka má hodně teplé ruce a hlína jí při práci rychle vysychá.

V současné době Hana z hlíny dělá kuličky a placičky, uštipuje kousky hlíny a pokouší se dělat válečky. Zvládne částečně vyrobit misku technikou „Slepování z kuliček nebo kousků hlíny“(příloha 2). Uštipuje kousky hlíny a dělá z nich kuličky, která dává do misky a přimačkává je k sobě. Samostatně zvládá dno, stěny se jí vystavět nedaří, stále vrství kuličky jen na dno. Když je s Tomášem vždy mu pomáhá dělat kuličky na misky. Nejvíce si rozumí s Janou, Martinou a Tomášem s nimiž živě komunikuje pomocí gestikulace a neartikulovaných zvuků.

Při tvorbě krokodýla i tyranosaura olepovala kostru zvířat novinovým papírem. Dokázala natřít celou plochu papíru lepidlem a s pomocí přiložit na kostru. Někdy Hana natírala lepidlem a Petr nalepoval. Hance tato spolupráce vyhovovala.

Třídní učitelka u Hany pozoruje zlepšení v oblasti sebeobsluhy a grafomotoriky. Také je při výuce aktivnější, živě se dorozumívá pomocí gestikulace. Strach z neznámého stále přetrvává.

Při obkreslování postavy nezvládla práci na zemi. Místo toho obkreslila a vybarvila vlastní ruku.

3.7.8 Miroslav

Osobní cíl: Zapojení do skupinové činnosti, rozvoj samostatnosti, zlepšení komunikace, vyjadřování emocí a citů.

Chlapec s těžkým mentálním postižením a autismem.

Mirek je velmi živý a neklidný hoch, který potřebuje individuální vedení. Nesnáší jakékoliv změny, špatně se orientuje v sociálních situacích a nechápe časové posloupnosti. Mirečkovi je proto potřeba striktně strukturovat čas i prostředí tak, aby měl jistotu, co bude zrovna dělat. Nevyvíjí iniciativu k navazování vztahů. Jeho pozornost u cílené práce je pouze krátkodobá. Pro udržení pozornosti musíme zadávat kratší úkoly. Na vyučovací jednotku je potřeba mít vše připravené tak, aby Mireček na začátku viděl, jaké úkoly ho čekají. Zvýší se tím jeho jistota a při práci je klidnější. Teprve po dokončení jednoho úkolu je možno přejít k novému. Vyhledává stereotypní manipulační činnosti. Mirek verbálně téměř nekomunikuje. Zvládá jen několik málo srozumitelných slov, ale všemu rozumí. Sdělení i pokyny chápe doslovně. Začíná se dorozumívat i pomocí obrázků, ale výuka komunikačního systému je teprve v začátcích. Při nejistotě opakuje stereotypní kývavé pohyby a třepotá proužkem papíru.

Ze začátku Mirek odmítal jakékoliv výtvarné aktivity. I při strukturované vyučovací hodině pastelky a štětec odhazoval, modelovací hmotu strkal do úst, papíry trhal na proužky a třepetal s nimi. Všechny předměty očichával. Ostatním dětem ničil jejich výtvary, výtvarné potřeby shazoval se stolu. Práce s ním byla velmi problematická a svým chováním narušoval celou výuku. Po těchto zkušenostech začal chodit do dílny sám.

Při individuální výuce začal být Mirek klidnější a na práci v dílně se vždy těšil. Zpočátku jsme každou hodinu začínali úvodním rituálem -- tvorbou pěny z Jaru, mycího prostředku na nádobí. Byla to první činnost, která ho opravdu zaujala. S pěnou jsme různě experimentovali. Nejprve jsem Mírovi předváděla, co vše pěna „umí“, co se s ní dá dělat. Postupem času začal sám vymýšlet nové varianty hry. Vodu s Jarem šlehal do pěny, pěnu přenášel, dával do misek, stavěl z ní kopce, foukal do ní, rukama do ní na stole pokrytém froté ručníkem plácal, nechávali jsme v ní mizet různé předměty, hledal v pění po hmatu schované hračky. Teprve po tomto zahájení byl schopen další činnosti. Dobu hry s pěnou jsem postupně zkracovala a nyní již zvládá hodinu i bez tohoto rituálu a hra s pěnou se stala občasnou odměnou na konci hodiny po zvláště náročném úkolu. Při této hře dokáže krátce spolupracovat s Tomášem a Martinou. Tomáš pěnu našlehával a nabíral do misky, Mireček ji nosil na stůl a Martina ji vršila do výšky. Když byl kopec dostatečně veliký, tak si v pění schovali ruce a vzájemně je hledali. Na závěr pěnu společně rozfukovali. Až do této doby bylo vše pořádku. Když došlo na uklízení, Mirek začal se vším házet – chtěl ve hře pokračovat. Po důrazném přidělení úkolu, vytření podlahy, se s nechutí pustil do díla, dvakrát schválně vylil vodu z kýble, ale nakonec podle svých schopností vytřel.

Dalšími technikami, které jsem s Mírou s úspěchem využila byly: prstomalba (příloha 4), obr. 61, 62, 63, 64, kašírování (příloha 3) a modelování z keramické hlíny (příloha 2).

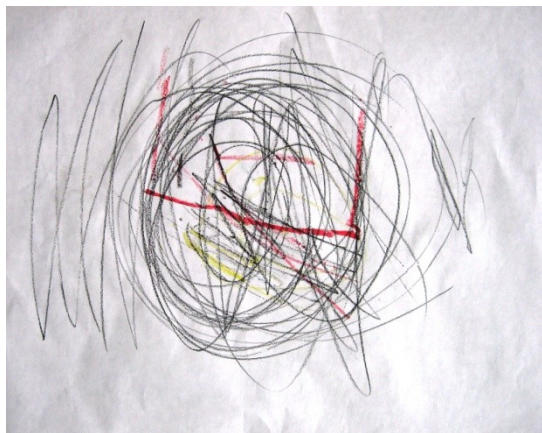
Při Kašírování se zapojil do tvorby krokodýla i tyranosaura. Lepidlem natíral novinový papír a přilepoval ho na kostru. Tato činnost se mu velmi líbila, ale nesnesl, když byl někdo moc blízko něj. V takovém případě začal rozlévat lepidlo nebo jím cákat po „vetřelci“. Také příprava papírové hmoty v mixéru ho zaujala. Sám nabral naběračkou rozmáčené noviny, nalil do mixovací nádoby, přikryl ji víčkem a tlačítkem mixér spustil. Se zájmem pozoroval proces mixování, na pokyn přístroj vypnul a papírovou kaši vylil do připravené nádoby a přebytečnou vodu odstranil přes síto. Bylo však nutno Mirečka celou dobu velmi hlídat a jeho činnost korigovat (mixovací nádobu jsem nasazovala sama a nacákanou vodu kolem průběžně utírala), aby nezačal pracovat po svém. Jana, Hana, Petr

a Martina Mirkovi připravovali noviny. Trhali je na kousky a sypali do kyblíku s vodou, odkud je Mireček nabíral. Všichni byli k Mirkovi tolerantní a dovolili mu pracovat s mixérem, i když moc chtěli také. Mirek jim zase na příště natrhal noviny, ale již individuálně, ve skupině tuto činnost nezvládl, pořád ostatním noviny bral.

Prstomalba (příloha 4) je také Mirkovou oblíbenou technikou tvorby. Zpočátku jen dělal skvrny a rukama je roztíral (obr. 61), v lednu 2010 již zvládl rovné čáry v pravidelném odstupu „utěrka“ (obr. 64).

Mirkova kresba je na úrovni čáranice, nereálné kresby, což odpovídá věku tří let (obr. 26), vybarvování je velmi nepřesné.

Práce s keramickou hlinou byla pro Mirka zpočátku nepříjemná, ale časem se stala jeho nejoblíbenější technikou. Samostatně vymodeloval sebe (obr. 27). Modeluje válečky, kuličky mu ještě moc nejdu. Rád modeluje s někým, kdo mu pomáhá. Řekne nebo ukáže, co chce vyrobit a znázorní, co má druhý udělat, on pak vše zkompletuje do celku, viz obr. 9 (příloha 2), „Vlak jede tunelem“. Vagónům přilepil každému čtyři kola a poskládal je do výšky. Před vlak udělal z oblouků tunel. Ten se mu stále bortil, tak si řekl o pomoc. Jeho téma představují aktuální zážitky. Po opékání buřtů modeloval buřty a větve na topení.



Obrázek 26



Obrázek 27

Mirek udělal velký pokrok. Již každou činnost neodmítá, do keramické dílny se těší, chvílemi dokáže pracovat společně s ostatními, aniž by jim vše ničil. Nastal rozvoj v oblasti jemné motoriky, tvořivosti a již lépe zvládá činnost se skupinou.

Třídní učitelka u něho velké změny nepozoruje, je stále roztěkaný a ubližuje dětem. Soustředí se jen krátkodobě. Paní učitelka na individuální výuku vidí pokrok v oblasti, představivosti, grafomotoriky a schopnosti udržet pozornost delší dobu, zlepšila se i slovní zásoba.

3.7.9 Vojta

Osobní cíl: Rozvoj sebeovládání, zmírnění agresivních výbuchů, rozvoj vůle a vytrvalosti, budování sebedůvěry, sebehodnocení.

Jedná se o chlapce s lehkou mentální retardací, s výchovnými problémy, který je agresivní a impulzivní. Trpí noční enurézou. Narodil se s oboustranným rozštěpem patra.

Žije v úplné rodině s nízkou sociokulturní úrovní, ze strany matky je odmítaným dítětem. Matka s Vojtou nenavázala citový vztah vzhledem k jeho vývojové vadě, rozštěpu patra. Měl problémy s přijímáním potravy a ona si s ním nevěděla rady. Ještě dnes otevřeně hovoří o tom, že ho měla dát raději do ústavu. Vojta má tři bratry, rok narození 1992, 2000 a 2005.

Výchovné problémy se u něj začaly projevovat již v předškolním věku (asi od 4 let). Jedná se o nezvladatelnost, tvrdohlavost, prosazování svých požadavků i za cenu násilí. Autoritu u něj vzbuzují osoby fyzicky zdatnější. S matkou a mladším bratrem má neustálé spory. V současné době se tyto projevy ve škole začínají zmírňovat, ale v rodině podle slov matky ne.

Vojta je manuálně zručný, při práci pomalejší. Tvoří nejraději podle předlohy. Vzhledem k oslabení pozornosti je třeba zadávat úkoly krátkodobější, tak aby byl schopen soustředit se na ně. Je-li unavený, začne od práce odbíhat na toaletu, chodí se napít, dívá se z okna nebo odmítá dokončit úkol. Těmto projevům lze zabránit vkládáním krátkých přestávek nebo zařazováním jiné činnosti. Velmi ho motivuje pochvala a vědomí, že jeho dílo bude vystaveno.

Začátky naší spolupráce byly obtížné vzhledem k jeho impulzivitě a neustálým potyčkám se spolužáky, na které byl hrubý. Nedokázal rozpoznat, hranici mezi legrací a obtěžujícím chováním nevěděl „kdy přestat“. Když přišel rozladěný, stále se ve své špatné náladě utvrzoval a vyvolával konflikty. Rozlada se mohla vázat i na událost, která se stala třeba před týdnem, a on událost ještě nezpracoval. Nyní je již schopen říci, proč je „naštvaný“, co ho trápí, ale i to, z čeho má radost. Také se dokáže omluvit i přijmout omluvu od jiného.

Máme spolu domluvu, že když bude našťvaný a bude mít chuť něco rozmlátit, řekne si o hlínu a svůj vztek schová do hlíny. Tato činnost není samoúčelná, ale pomůže Vojtovi i ostatním. Dostane použitou hlínu, kterou je třeba před dalším modelováním propracovat, vytvořit z ní kompaktní celek bez vzduchových bublin, a právě házením a boucháním do ní se tak děje. Mimo odreagování je i užitečný, což je pro něj důležitý prvek a před ostatními vystupuje v pozici siláka (a ne toho, který selhal), který tuto fyzicky těžkou práci zvládne. Tento poznatek se nám podařil ve spolupráci s třídní učitelkou modifikovat i do jiných vyučovacích hodin. Ve třídě samozřejmě nemůže bušit s hlínou o zem, ale má v lavici připravené dva měkké míčky a posilovací kroužky, které může pro vybití použít. Třídní učitelka pozoruje u Vojty zlepšení hlavně v oblasti emocionální, dokáže popsat jak se cítí. Také se naučil částečně zvládat svoje impulzivní chování. Zlepšilo se jeho sebevědomí. Dokáže pochválit sebe, ale i ostatní.

Vojtova kresba je stereotypní, na úrovni asi 5-6let na obrázcích se většinou nevyskytují žádné postavy, ústředním motivem bývá dům s mnoha okny (obr. 28). Svou náladu do obrázku promítne tím, jaké je tam počasí. Když svítí slunce, je dobře naladěn. Vyskytnou-li se ten den nějaké problémy nebo měl konflikt v předešlých dnech doma je obrázek temný.

Vojta velmi rád tvoří technikou kašírování (příloha 3). Touto technikou si vyrobil několik masek, nejvíce byl spokojen s maskou „Fantomase“ viz obr. 29. Dělal ji úplně sám. Při tvorbě tyranosaura i krokodýla s nadšením polepoval kostru novinami, krokodýlovi připevňoval výstupky na kůži, pomáhal s modelováním nohou.



Obrázek 28



Obrázek 29

Vojtu rozčiluje Martinovo neustálé povídání, které v něm vzbuzuje agresivní projevy. Na Tomášovi mu vadilo, že se na něj často upřeně díval a při práci vystřkoval jazyk. Nyní je už k těmto projevům tolerantnější. Nejvíce si rozumí s Mirkou.

Při stavbě hradu vytvořil menší stavbu bez střechy a dva stromy.

Obkreslování postavy (příloha 7) ho bavilo. Pracoval pomalu a pečlivě, chtěl se sobě co nejvíce podobat, což vyjádřil barvami na oblečení a barvou vlasů a očí (obr. 73, první zprava).

3.7.10 Martin

Osobní cíl: Rozvoj komunikačních dovedností, samostatnosti, budování sebedůvěry

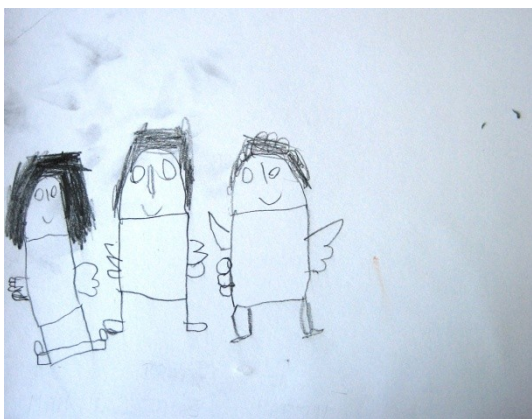
Martin žije po rozvodu rodičů s matkou a starším bratrem. Odchod otce snášel velmi těžce a dodnes se s tím nesmířil. Pořád doufá, že se k nim vrátí, i když s nimi otec přerušil veškeré kontakty. Také si dává za vinu, že od nich otec odešel „Táta odešel, protože jsem blbej“.

Martina znám jeden rok. Do naší školy přešel z běžné základní školy, kde byl integrován. Začal mít problémy v kolektivu vrstevníků a integrace pro něj přestala být vhodná, Martin tam byl nešťastný. Pro svou rušivost a nedostačivost se stal se odmítaným členem dětského kolektivu. Také mu nemohla být věnována tak velká péče, jakou by potřeboval.

Martin je milý, stále dobře naladěný chlapec. Rád se druží s ostatními dětmi, je ochoten každému pomoci, dokáže ocenit a pochválit dílo ostatních. Dokáže dát najevo radost, ale bojí se říci, co ho trápí, nevyjádří svá přání a potřeby. Velmi ho těší pochvala. Je upovídaný, má potřebu stále něco řešit, vyptávat se a dění kolem sebe stále komentovat. Často si povídá pro sebe. Témata jeho rozhovorů jsou stále stejná. Tyto projevy některým dětem vadí, působí rušivě a jsou často zdrojem konfliktů.

Martin má oslabenou paměť a nízkou koncentraci pozornosti. Nové informace zpracovává pomaleji. Instrukce je třeba rozfázovat a během práce opakovat. Martina je nutné neustále motivovat a zaměstnávat, jinak od práce odbíhá, příliš povídá a slovně pošťuchuje ostatní. Martin si příliš nevěří.

Martinova kresba je na úrovni pěti--šesti let (obr. 30). Postavu dříve modeloval tak, jako by ji kreslil (obr. 31), nezvládl ji udělat tak, aby stála. Nyní dokáže vymodelovat stojící zvíře (obr. 32) „Ovce a jehně u žlabu“, stojící postavu vytvoří s pomocí.



Obrázek 30



Obrázek 31



Obrázek 32

Modelování z hlíny je Martinova nejoblíbenější činnost. Postavičku „Tondy“ viz obr. 40, (příloha 2) udělal s pomocí při souběžném modelování ⁴. Nejradši si hraje na nějakou profesi (např. Na kuchaře, Na zedníka). Dělá dorty, koláče, staví domy, tunely apod. Při hře potřebuje pomoc druhého. Vyhovuje mu práce ve skupině, kde iniciativu přebírá někdo jiný a on se řídí jeho pokyny. Někdy i sám navrhuje, co budou dělat. Martin si nejvíce rozumí s Tomášem, Hanou, Martinou.

⁴ Učitel a žák modelují ten samý (každý svůj) výrobek současně. Žák si může kontrolovat pracovní postup, a když si neví rady, učitel mu to předvede na svém a žák to zopakuje podle vzoru učitele na svém výrobku.

4 Shrnutí výsledků

Výsledky šetření ukazují, že v základní škole speciální lze využít prvků arteterapie ke stimulaci poškozených funkcí i k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Tím, že je uplatněn multisenzoriální přístup, je efektivita učení větší.

Uplatnění je možné v těchto oblastech: oblast motoriky, pozornosti, paměti, percepce, rozumových schopností, sociální, motivační a emoční

Oblast jemné motoriky můžeme podnítit zejména hmatovými technikami. Výborným prostředkem byla práce s keramickou hlinou. Oblíbili si ji všichni žáci. Pro Hanu a Mirka bylo zpočátku nepříjemné sahat na hlinu. Báli se ušpinění a nelíbilo se jim, jak hlína na rukách zasychala. Největší pokrok v jemné motorice a grafomotorice učinili Martin, Mírek, Hana a Tomáš

Pro oblast sociální a emoční je nejlepší práce ve skupině. Zde učinili pokrok všichni žáci. Zde se žáci učí vzájemné toleranci, respektu k druhým i k jejich práci, učí se zvládat a přiměřeným způsobem projevovat svoje emoce. Pro tuto oblast byly využity tyto techniky: Kašírování, Hra s mýdlovou pěnou, Moje město, Hrad. Rozpíjení skvrn (Hledání ukrytých tvarů), Obkreslování postavy.

Oblast pozornosti, paměti, rozumových schopností, percepce stimulujeme při všech aktivitách.

Jana vyjadřuje svá přání a potřeby, sama zahájí rozhovor. Také se dokáže ohradit, když jí někdo dělá něco nepříjemného. Živě komunikuje s dětmi i s dospělými, které dobře zná. Zlepšila se v oblasti grafomotoriky a tvořivosti

Miroslava je mnohem aktivnější, samostatnější v rozhodování, nedá se již tak snadno ovlivnit, nebojí se říct svůj názor. Nastal i velký rozvoj tvořivosti a slovní zásoby.

Michal dokáže vyjádřit svůj názor, při společných aktivitách se aktivně zapojuje do činnosti, navrhuje různá řešení a postupy. Je velmi nápaditý a tvořivý.

Petr se zlepšil v oblasti rozhodování, je komunikativnější, samostatnější, vyjádří své pocity.

Martina již tak často nepláče, když se jí přihodí něco nemilého, dokáže svoje pocity vyjádřit, řekne, co ji trápí, je samostatnější. Je velmi tvořivá.

Hana se velmi zlepšila v oblasti sebeobsluhy a samostanosti Sama si dojde na toaletu, umyje si po použití WC ruce. Po příchodu do dílny si oblékne pracovní zástěru a požádá

o pomoc při zavazování. Ve skupině spolupracuje v rámci svých možností a komunikuje pomocí živé gestikulace. Došlo k rozvoji grafomotoriky.

Miroslav se zlepšil v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky, udrží delší dobu pozornost na cílenou činnost. Krátkodobě zvládá pobyt ve skupině, někdy se zapojí do dílčích úkolů na společné práci nebo do hry. Při všem potřebuje podporu a pomoc dospělého. Je tvořivější.

Vojta se naučil částečně zvládat své impulzivní výbuchy a dokáže popsat, jak se cítí. Zlepšilo se jeho sebevědomí. Dokáže pochválit sebe, ale i ostatní.

Martin udělal velký pokrok v oblasti grafomotoriky. Je tvořivější, ale stále si málo věří. Příliš se nedaří potlačit jeho přílišnou upovídanost, která působí na ostatní rušivě. Zatím se bojí vyjádřit své emoce a pocity a přání. Když je smutný, nechce říci proč. Někdy, i když nesměle se odváží projevit své přání, ale přes jiného žáka; „Martinko, řekni, že chceš půjčit váleček, Tomáši, řekni, že to nechceš dělat“ apod.

Tomáš projevuje velkou míru samostatnosti při práci, vše chce zkoušet sám, nemá rád, když mu někdo do díla zasahuje. Nastal velký rozvoj v oblasti grafomotoriky. Velmi se prodloužila doba zaměření pozornosti na cílenou činnost. U většiny dětí je Tomáš oblíbený pro svou kamarádkou povahu a ochotu pomoci jen s Vojtou se dostává do konfliktů. Dříve si slovních útoků na svou osobu nevšímal. Nyní, když je mu to nepříjemné, dokáže se ohradit.

Největší pokrok v oblasti **grafomotoriky** byl zjištěn u čtyř žáků Tomáše, Martina, Mirka, Hany a Jany.

Rozvoj **komunikačních schopností** byl zaznamenán hlavně u Jany, Miroslavy, Michala a Hany.

Ve větší míře jsou **tvořivější** Jana, Mirka, Michal, Martina, Mírek a Martin.

Samostatnost se zvýšila u Miroslavy, Petra, Martina, Hany a Tomáše.

V sociální a emoční oblasti nastal obrat k lepšímu u všech žáků. Nejmenší pokrok byl zaznamenán u Martina, ale i u něj došlo k dílčím úspěchům.

Pro děti se středním a těžkým postižením se mi osvědčila technika kašírování, prstomalba, rozpíjení skvrn, práce s keramickou hlínou a hra s pěnou. Prstomalba se nelíbila jen Janě a Haně, protože se bojí ušpinění.,

Pro žáky s lehkým postižením jsou vhodné všechny zde uvedené techniky a žáci je mají rádi.

Prstomalba je vhodná na uvolňování ruky, rozvoj grafomotoriky a vnímání. Tato technika byla využita u Miroslava, Martina a Hany. Hance nebylo příjemné roztírat barvu rukama. Mírek a Martin se naopak v prstomalbě vyžívali, malovali na velký formát papíru.

Hra s pěnou

Hra s pěnou bavila všechny žáky, učila je vzájemnému respektu a spolupráci, slouží k uvolňování ruky, rozvoji jemné motoriky a vnímání. Mireček se díky této aktivitě poprvé zapojil do skupinové činnosti a probudil se v něm zájem o tvorbu. Rozfukování pěny příznivě působí na cvičení mluvidel.

Modelování z keramické hlíny

Příznivě působí hlavně na rozvoj jemné motoriky, prostorové představivosti, vnímání. Práce s keramickou hlínou je stále nejoblíbenější výtvarnou aktivitou u všech našich žáků bez rozdílu postižení.

Moje město

Rozvíjí prostorovou představivost, sociální citění, myšlení, spolupráci ve skupině, rozhodování, učí respektu k práci i projevům druhých. Rozvíjí rozumové schopnosti.

Obkreslování postavy

Tato aktivita je vhodná pro rozvoj vnímání vlastního těla, vyjádření pocitů, rozvoj spolupráce. Učí respektu k práci i projevům druhých

Kašírování

Technika vhodná pro všechny kategorie žáků, dílčí činnosti zvládají i děti s těžkým postižením. Podporuje rozvoj jemné motoriky, prostorové představivosti, smyslového vnímání. Při přípravě papírové hmoty nebo při stavbě větších objektů také spolupráci ve skupině a schopnost komunikace.

Rozpíjení skvrn

Tuto techniku zvládají také všechny skupiny žáků. Podporuje rozvoj představivosti, vnímání, jemné motoriky, komunikace. Barevné skvrny lze využít jako podklad pro kresbu nebo v nich hledáme v nich ukryté tvary.

4.1 Doporučení

Při práci s dětmi s mentálním postižením vždy záleží na jejich aktuálním zdravotním a psychickém stavu, proto všechny činnosti této skutečnosti přizpůsobíme. Jsou dny, kdy žák pracuje bez problémů, přiměřeně svému postižení, jindy se nesoustředí, špatně reaguje na podněty, je pasivní, agresivní...V některé dny musíme pro jejich nepříznivý stav

plánovanou činnost pozměnit, udělat ji lehčí, kratší apod. nebo nahradit jinou. Důležité je zaujmout pozornost dítěte a zjistit příčinu problémů. Někdy jsou příčiny rozladění pro nás zcela nepochopitelné, ale snadno odstranitelné, jindy se příčiny nedopátráme. Některé děti jsou trvale schopny jen krátkého soustředění na cílenou práci, proto je u nich vhodné zařazovat krátké přestávky na relaxaci, zadávat krátké úkoly. Žáci také často neumějí aplikovat naučené dovednosti a znalosti za jiných podmínek nebo v jiné situaci. Činnost se musí odvíjet od jejich vývojové úrovně (mentálního věku) a ne od jejich skutečného věku. Podporovat komunikaci, čtené nebo vyprávěné příběhy rozvíjejí představivost, využívat aktuálních zážitků

4.1.1 Doporučení k výtvarným technikám

Hledání skrytých tvarů

Hledání skrytých tvarů je zpočátku pro děti velmi obtížné, ale časem se zlepší jejich obrazotvornost a je již pro ně vyhledávání snazší. Těm, kterým se vyhledávání nedaří, můžeme pomoci tvar ukázat a dítě ho potom, obkreslí. Ti, kteří nezvládnou obtahování, mohou zase říci nebo ukázat, co vidí a jiný jejich nález zvýrazní.

Rozpíjení skvrn

Při použití většího formátu papíru mají žáci s těžším postižením problémy s orientací po ploše a pracují jen na kusu před sebou. Musíme je upozorňovat na prázdná místa, jinak často barví pouze na jednom místě. Také mají sklon spíše k vybarvení plochy než k tvoření skvrn. Lepší je formát papíru A4-A3. Pracuje-li více dětí na jednom výkresu větší formát je naopak žádoucí.

Obkreslování postavy

Někteří žáci potřebují pomoci s obkreslováním postavy, někteří nezvládnou pracovat na zemi. Těmto žákům můžeme jako alternativní úkol zadat obkreslení a vybarvení vlastní ruky.

4.2 Využití výtvarných technik na rozvoj klíčových kompetencí

Při výtvarné tvorbě žáci získávají mnohé klíčové kompetence, které jim umožňují využívání a rozvíjení získaných znalostí a dovedností v běžném životě, v situacích známých i v situacích nových. Jsou rozvíjeny všechny klíčové kompetence, zejména však klíčové kompetence pracovní, komunikativní, sociální a personální, pracovní, na které je u žáků s mentálním postižením kladen největší důraz.

Kompetence pracovní

Při práci v keramické dílně si žák osvojuje hygienické a sebeobslužné návyky, učí se základní pracovní dovednosti, pracuje podle naučeného pracovního postupu a podle instrukcí plní úkoly. Žák je veden k vytrvalosti a soustředění při plnění úkolů.

Učí se pracovat v kolektivu, respektovat práci druhých, dodržovat hygienická a bezpečnostní opatření. Dovednosti naučené v dílně mohou využít i v jiných situacích.

Kompetence komunikativní

Při tvorbě žáci hovoří o tom, co dělají, jak se jim tvoří, vyjadřují svá přání, potřeby, a pocity. Při kolektivní práci se učí přiměřeným způsobem hájit a vyjadřovat svoje názory.

Kompetence sociální a personální

Při společné práci se učí základům společenského chování, ohleduplnosti k druhým, ochotě pomoci a respektu k druhým. Žáci mezi sebou navazují vztahy, lépe se poznávají.

5 Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo pomocí kvalitativního šetření zjistit možnosti využití prvků arteterapie a její efekt ve výchovně vzdělávacím procesu v základní škole speciální a její využití při rozvoji klíčových kompetencí těchto žáků.

Bylo zjištěno, že prvky arteterapie lze s úspěchem zařadit do hodin výtvarné výchovy a pracovního vyučování. Tyto dva předměty se spolu prolínají a úzce spolu souvisí.

Při výtvarných aktivitách se děti mohou projevovat i neverbálními prostředky, což je důležité zejména u dětí s oslabenou komunikační a vyjadřovací schopností. Uplatněním senzomotorického přístupu se u žáků zvýší úspěšnost zapamatování, protože se vše váže k vlastním, konkrétním zážitkům. Tvorba může být doplňovaná souběžným slovním komentářem. Dochází k lepšímu pochopení souvislostí, i k rozvoji rozumových schopností a myšlení. Vhodná je forma hry, kde je důležitým bodem stanovení a dodržování pravidel.

Vždy je najednou stimulováno více oblastí. Zrakem dítě vnímá barvu, tvar, hmatem zjistí strukturu povrchu, zda je teplý nebo studený, měkký ...zapojí se i čich a sluch. Nabyté znalosti a zkušenosti se uplatní ve smyslové a rozumové výchově. Slouží k rozvoji početních představ, pojmů,

Z výtvarných technik se nejvíce osvědčilo modelování z keramické hlíny, kašírování, prstomalba, společná aktivita Moje město, obkreslování postavy. Pro děti s těžším postižením a na probuzení zájmu o tvorbu se hodí Hra s pěnou. Tato hra je výborná i na rozvoj spolupráce a respektu k druhým.

Pomocí arteterapie lze rozvíjet všechny klíčové kompetence žáků. Nejvhodnějšími technikami pro rozvoj **kompetencí k řešení problémů, kompetencí komunikativních, kompetencí sociálních a personálních, kompetencí pracovních a občanských** jsou zejména skupinové aktivity.

Potvrdily se všechny předpoklady práce. Arteterapie pomáhá k celkovému rozvoji osobnosti jedince

Rozvoj sociálních dovedností se projevil u všech žáků. Rozvoj komunikačních dovedností byl nejvíce patrný u čtyř žáků. Tvořivost vzrostla u šesti žáků, větší pokrok v samostatnosti nastal u pěti žáků. Zmírnění agresivních projevů nastalo u dvou žáků

Arteterapie pomáhá v rozvoj jemné motoriky, představivosti, prostorové představivosti, rozvoji představ o vlastním těle, podporuje smyslové vnímání, vizuomotoriku, koordinaci oko-ruka

Uvedené výtvarné techniky, zejména modelování slouží k rozvoji nejenom grafomotoriky, ale ještě k rozvoji představivosti, vnímání a jemné motoriky celkově.

Při výtvarné tvorbě žák nenásilnou formou přijímá velké množství informací a učí se mnoha věcem. U dětí s postižením je důležitá konkrétnost a právě zde si mohou vše osahat a vyzkoušet. Získají jak pozitivní, tak negativní zkušenosti (např. nevyperu si štětec – barva bude špinavá, špatně slepím hliněnou figurku – při sušení se rozpadne) a tím, že si vše zažijí, přispěje to k lepšímu zapamatování. Dochází k rozvoji chápání příčiny a následku.

Při přípravě a uklizení pomůcek, úklidu pracovního místa se zase učí prostorové orientaci, posloupnosti (napřed sklídím věci se stolu, potom ho mohu utřít) i používat a pojmenovávat reálné předměty.

Práce ve skupině přináší žákům možnost spolupráce, učí je respektu k druhým, rozvíjí komunikační schopnosti.

6 Použité informační zdroje

BAŽANTOVÁ, Mariana. Nepublikováno. Záznamy z kurzu „Specializovaný kurz pro práci s dětmi s mentálním a kombinovaným postižením“ ze dne 23.–24. 3. 2009 v Hradci Králové.

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1.

Česká arteterapeutická společnost. *Arteterapie v České republice*. [On-line] [Staženo 20. 11. 2009] Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/>.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

ELICHOVÁ, Markéta. Nepublikováno. Záznamy z přednášky předmětu „Výtvarná výchova s metodikou“ 9. 4. 2009 v Jičíně.

FALTUSOVÁ, Magdaléna. František Bakule. [On-line] [Staženo 20. 10. 2009] aktualizováno 18. 3. 2008. Dostupné z: <http://old.rvp.cz/clanek/2121>.

GEUTER, Ulfried. Hilarion Petzold - Ein Universalgelehrter der Psychologie. [On-line] [Staženo 15. 10. 2009] Dostupné z: http://www.psychologie-heute.com/portraits/hilarion_petzold.html.

KOBLICOVÁ, Alena. *Arteterapie a psychoterapie v období dospívání: in Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Díl 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, 2000. ISBN 80-7290-004-8.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy: in Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1047-8.

KULHÁNEK, Jan. Arteterapie - zábava i sebepoznávání. [On-line] [Staženo 18. 10. 2009]
Dostupné z: <http://psychologie.doktorka.cz/arteterapie-zabava-sebepoznavani/>.

LIEBMAN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

Prinzhornova sbírka - art brut z legendární kolekce německého psychiatra. Hans Prinzhorn životopis. [On-line] [Staženo 18. 10. 2009]
Dostupné z: <http://www.artbrut.cz/index.php?clanek=hans-prinzhorn>.

RABIGEROVÁ, Singrid. *Arteterapie jako nádoba: in Arteterapie s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan, ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

STIBUREK, Milan. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle: in Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Díl I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, 2000. ISBN 80-7290-004-8.

ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7178-616-0.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do teorie a praxe psychopedie 1. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-042-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie 3: Vzdělávací handicap – postižení schopností nezbytných k učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-669-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd., rozšířené a přepracované. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Vyhláška MŠMT č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných. *In: Sbírka zákonů České republiky*. Částka 20 s. 503-508.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *In: Sbírka zákonů České republiky*. Částka 103 s. 4826-4908.

ZIČHA, Zbyněk. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1981.

7 Seznam použitých zkratk

LMP – lehké mentální postižení

RVP ZŠLMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP ZŠS - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

ZŠS – Základní škola speciální

MP – mentální postižení

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Rozpíjení barevných skvrn

Příloha 2 - Seznámení s keramickou hlinou

Příloha 3 - Kašírování

Příloha 4 - Prstomalba

Příloha 5 - Hra s mýdlovou pěnou

Příloha 6 - Moje město

Příloha 7 - obkreslování postavy

Příloha 8 - kresba

Příloha 1

Rozpíjení barevných skvrn

Pomůcky

Čtvrtka, vodové barvy, štětec nebo houbička, kelímek na vodu, nůžky

Motivace

Vyprávění krátkého příběhu, např. o slepičce.

Slepička šla na procházku do lesa (Šla sama nebo ještě s někým jiným? Potkala někoho? Koho slepička potkala?). Byl krásný slunečný den. Najednou se na cestě něco zatřpytilo, bylo to krásně barevné (povídání o tom, co asi slepička našla, jak se to ocitlo na cestičce, kdo to asi ztratil, holčička, kluk, paní...). Byly to rozsypané korálky.

Slepičce se korálky moc líbily. Bylo zrovna před velikonocemi a naše slepička si vzpomněla, že si děti v tuto dobu malují vajíčka. Rozhodla se, že si svoje vajíčko také namaluje, moc by se jí líbilo mít vajíčko taková krásně barevná jako rozsypané korálky. Protože slepička neumí malovat, my jí ty korálky namalujeme.

Postup práce

Čtvrtku polijeme vodou a do mokrého budeme dělat tečky – korálky. Děti pozorují, jak se barvy rozpíjejí

Po zaschnutí na čtvrtku obkreslíme tvar vajíčka a vystříháme nebo děláme skvrny do předkresleného tvaru (obr. 33 a 34).



Obrázek 33



Obrázek 34

Cíl

- Pozorné naslouchání příběhu.
- Rozvoj řečového projevu – vymýšlení detailů v příběhu.
- Rozvoj jemné motoriky.
- Rozvoj představivosti.
- Rozvoj smyslového vnímání – poznávání barev, pozorování jak se barvy vzájemně mísí a mění.

Nevzniká vědomé výtvarné dílo, ale aktivizuje dítě k činnosti a probouzí u něj zájem o tvořivou činnost, podporuje rozvoj komunikačních schopností.

Úskalí při tvorbě

Barva je málo sytá – nevytvářejí se dostatečné kontrasty a barevné prolínání není moc vidět. Barva je hodně vodnatá a vytváří na papíře rybníčky vody – dlouhá doba schnutí (vodu můžeme trochu odsát houbou). Děti s těžším postižením mají sklon dělat skvrny stále na jednom místě nebo štětcem plochu spíše vybarvují.

Využití rozpitých skvrn jako podkladu pro kresbu



Obrázek 35

Hledání ukrytých tvarů

V rozpitých barvách můžeme hledat ukryté tvary, viz obr. 2. Stává se, že napoprvé děti nepochopí, co od nich chceme nebo v rozpitém obrázku žádný tvar nenajdou. Můžeme jim nějaký najít, ukázat a obkreslit, aby viděly, co po nich chceme. Někdy je dobré nechat i delší dobu obrázek viset na zdi a žáci mohou průběžně, tvary doplňovat. Těm, kteří nezvládnou obrázek obkreslit, pomůžeme.

Průběh tvorby

Byly použity škrobové barvy (škrob a potravinářské barvivo). Každý dostal jednu barvu a s tou pracoval. Ihned po nanesení barev byla na obrázek přitisknuta slabá fólie, kterou jsme na obrázku zvrásnili a tím vytvořili zajímavé efekty. Celé dílo jsme nechali zaschnout do druhého dne. Po sejmutí fólie se žáci pustili do vyhledávání tvarů. První nález nahlásil Michal. Dole vlevo obtáhl ptáka s fialovým zobákem. Vojta, Martin, Mirka



Obrázek 36

a Petr v tom samém tvaru viděli králíka. Nahoře viděla Mirka srdíčko a obtáhla jej, Michal v tom samém tvaru rozpoznal kohouta, vlevo nahoře viděl Martin nohu dinosaura, ale netroufl si ji obtáhnout, udělal to Michal. Pod nohou viděla Mirka papouška a vedle něj vlevo dívčí hlavu. „Je to anděl s křídly“, řekl Michal a do obrázku přibyl anděl. Petr obtáhl velkého ptáka (dole vpravo), „Je to tukan“, ve kterém ale Martin a Mirka viděli zajíce. Nakonec Petr přikreslil, vedle hlavy největšího ptáka vlevo, kuřátko.

Příloha 2

Modelování z keramické hlíny

1. Seznámení s keramickou hlínou

Cíl

Probuzení zájmu o tvorbu, rozvoj jemné motoriky, prostorového vnímání a komunikace.

Pomůcky

Keramická hlína, různé špachtle, hadr, molitanová houbička, kelímek s vodou (nejlépe teplou), tužší silnější štětec, šlikr⁵

Průběh činnosti

První kontakt s hlínou bývá pro některé děti nepříjemné, bojí se na ní sáhnout, protože je mokrá a studená nebo se bojí, že se ušpiní. Je-li pro dítě hlína studená, můžeme ji trochu ohřát ve svých dlaních a teprve potom ji dát dítěti do ruky.

Seznámení s hlínou - máme před sebou hlínu, oddělíme z ní dva kusy, jeden podáme dítěti (tolik, aby se mu vešel pohodlně do dlaně) a druhý si necháme sami. Některé dítě začne samo hlínu prozkoumávat, jiné ji znechuceně odloží. Dítě, které začne samo experimentovat, podporujeme v aktivitě, povídáme si s ním, jaké nástroje používá, co dělá, jaké má pocity, je-li hlína studená, teplá, hrubá, jemná. Pracujeme společně s ním a ukazujeme mu další možnosti, jak s hlínou zacházet, co se s ní dá dělat. Zkoušíme hlínu trhat, bouchat do ní, válet válečkem, vyrývat ornamenty, otiskovat do ní různé předměty, mačkat, uštipovat, krájet, slepovat k sobě šlikrem, modelovat kuličky, válečky... Na otiskování vybíráme předměty se zajímavou strukturou, které se dají dobře uchopit a nedají se při přitlačení rozmáchnout. Děti poznávají vlastnosti hlíny, učí se s ní zacházet, osvojují si pracovní návyky, trénují jemnou motoriku a současně rozvíjí komunikační schopnosti. Jako motivaci pro tuto techniku je dobré využít zdobení „koláčů, dortů, knoflíků“.

- Zájem o práci udržujeme povzbuzováním a komentováním právě probíhající činnosti.
- Dítě, které se nechce hlíny dotknout, budeme seznamovat s tímto materiálem pomalu. Nejprve do ní může jen plácát rukou nebo natírat placku z hlíny štětcem

⁵ Šlikr je řídká kaše z hlíny používaná k připojování jednotlivých částí hliněných výrobků k sobě. Používá se pro spojování měkké hlíny nebo hlíny v kožovitém (částečně zaschlém) stavu.

nebo houbičkou namočenou ve vodě, můžeme na ni přilepovat kousky hlíny. Také můžeme udělat z hlíny kuličku a jemně s ní kroužit dítěti po dlani a vyprávět krátký příběh o kuličce, jak si prohlíží dlaň, jednotlivé prsty na ruce a chce si s ní hrát. Můžeme si také pomoci krátkou říkankou nebo pohádkou o prstech. Po tomto seznámení si většina dětí hlínu oblíbí a stane se jejich nejoblíbenějším výtvarným materiálem.

2. Modelování z keramické hlíny

Technika slepování z kuliček nebo kousků hlíny

Tato metoda je vhodná pro tvorbu různých nádob, vytváření dutých i plošných útvarů. Přitlačováním kousků hlíny k sobě vytváříme potřebný tvar. Do formy, po jejím obvodu vtlačujeme kousky hlíny, jeden vedle druhého až ji celou vyplníme. Slepáním dvou dutých tvarů můžeme vytvořit např. tělo pro zvíře. Při vytváření plošného tvaru děti pracují buď podle předlohy, kdy do předkresleného tvaru vtlačují kousky hlíny nebo tvoří podle svého.

Kousky nebo kuličky z hlíny vtlačujeme do sádrové formy nebo na sádrovou desku. Při použití jiné než sádrové formy ji musíme vyložit hadrem (lepší schnutí, nedeformuje se).

Podle schopností dítěte nebo podle vhodnosti ke zvolenému námětu, můžeme zvolit buď uštipování kousků hlíny, nebo vytváření kuliček.

Úskalí při tvorbě

Problém dělalo vyplnit dno i obvodové stěny tak, aby kousky hlíny byly k sobě přimáčknuty a hotová nádoba se nerozpadla, děti si berou příliš velké nebo malé kousky hlíny, rozmazávají ji po stěně, vrství ji na sebe místo po obvodu stěny. Dno vytvoří obvykle správně, ale s přibývajícím výškou přibývá problémů.



Obrázek 37



Obrázek 38

Hrad – společné dílo

Stavba hradu byla inspirovaná loutkovou pohádkou o drakovi a princezně, kterou jsme zhlédli. Představení zaujalo i nejstarší žáky a tak jsme se rozhodli, že si vyrobíme kulisy pro loutkové divadlo. Nakonec nezůstalo jen u kulis, ale vzniklo kompletní divadlo s mnoha postavami, se kterými občas hrajeme krátké pohádkové příběhy, viz obr. 39--42.



Obrázek 39



Obrázek 40



Obrázek 41



Obrázek 42



Obrázek 43



Obrázek 44



Obrázek 45



Obrázek 46



Obrázek 47

Příloha č. 3

Kašírování

1. Loutky

Pomůcky

Novinový papír, mixér, cedník, naběračka, barvy, štětec.

Cíl

Rozvoj jemné motoriky, prostorového vnímání, koncentrace, komunikačních schopností (při práci vše komentujeme, podněcujeme děti ke slovnímu projevu)

Motivace

Vyprávění krátkého příběhu, pohádky, ke kterému budeme tvořit loutky

Výroba papírové hmoty

Novinový papír natrháme na malé kousky, zalijeme teplou vodou (budeme-li s hmotou hned pracovat-příjemné na dotek) a rozmixujeme, můžeme použít i vrtačku s míchacím nástavcem nebo jen rozmělnit rukama. Poté odcedíme přebytečnou vodu a můžeme začít tvořit.

Hlavičky můžeme tvořit přímo z papírové hmoty nebo ji můžeme nanášet na kouli z novinového papíru, záleží to na schopnostech dítěte a na tom, jak chceme mít loutku velkou. Při nanášení hmoty můžeme průběžně odsávat přebytečnou vodu přikládáním a přimačkáváním suchého hadru. Detaily na hlavě děláme též z papírové hmoty nebo je můžeme dokreslit a vlasy nalepit z vlny. Je-li základ z novin, je kratší doba schnutí hotového díla.

Úskalí při tvorbě

Papírová hmota musí mít správnou hustotu. Je-li moc řídká nebo suchá nadržuje při sobě. Musíme počítat s tím, že se hlava schnutím zmenší, zvláště patrné je to na detailech (oči, nos...). Hlava by měla mít krk, aby bylo na co připevnit šaty. Je dobré udělat otvor pro provlečení provázku nebo rovnou provléknout hlavou provázek (možno i drát) pro snadnější zavěšení.

Pozor při práci s mixérem, dbáme na bezpečnost práce.

Když hlavičky uschnou, nabarvíme je a dotvoříme, viz obr. 48, 49, 50, 51.

Doba schnutí závisí na teplotě a síle použitého materiálu.



Obrázek 48



Obrázek 49



Obrázek 50



Obrázek 51

2. Tvorba větších objektů

Z papírové kaše můžeme tvořit i velká díla viz tyranosaurus (obr. 58), krokodýl (obr. 57), jestliže si uděláme kostru z drátěného pletiva, které před nanášením papírové hmoty přelepíme novinami.

Pomůcky

Kromě výše uvedených pomůcek budeme potřebovat ještě drátěné pletivo na kostru, drát, štípací a kombinované kleště.

Pracovní postup

- Vytváříme si drátěnou kostru (obr. 52), u složitějšího objektu děláme jednotlivé části zvlášť a potom je drátem spojujeme k sobě. Tato fáze většinou vyžaduje větší pomoc dospělého.
- Polepíme několika vrstvami novinového papíru (obr. 53) čím více vrstev, tím bude pevnější.
- Detaily vytváříme z papírové kaše (obr. 54). Na tvorbu výstupků můžeme také využít papírová krabičky od vajec i novinový papír. Na konečnou úpravu povrchu je vhodný toaletní papír, který nalepíme přes noviny. Sjednotí celé dílo a vznikne povrch připomínající hrubší kůži živočichů (obr. 55).
- Nabarvíme akrylovými barvami (obr. 56)

Úskalí při tvorbě

Tvorba velkého díla je časově náročná, vyžaduje silnou motivaci. Nevýhodou je delší doba schnutí, prostorová náročnost – dlouhá doba rozpracovanosti.



Obrázek 52



Obrázek 53



Obrázek 54



Obrázek 55



Obrázek 56



Obrázek 57



Obrázek 58



Obrázek 59



Obrázek 60

Příloha 4

Prstomalba

Pomůcky

Prstové barvy nebo barva ze škrobu a potravinářské barvy, papír různého formátu

Motivace

Zkoumání, co všechno prsty dovedou

Cíl

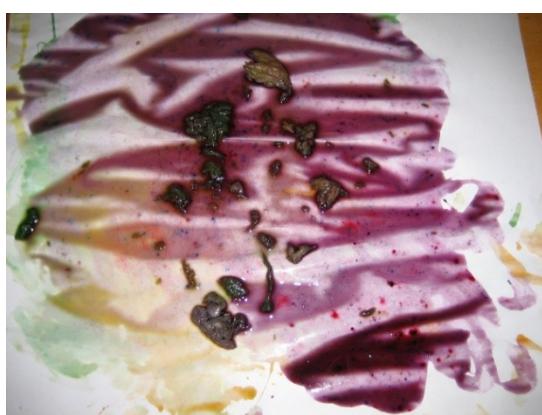
Zaujmout pozornost, rozvoj grafomotoriky (uvolňování paže, zápěstí, prstů), poznávání a pojmenovávání barev



Obrázek 61



Obrázek 62



Obrázek 63



Obrázek 64

Příloha 5

Hra s mýdlovou pěnou

Pomůcky

Voda, prostředek na mytí nádobí, různé plastové misky, naběračka, síto, froté ručníky na pokrytí stolu, malířský váleček.

Motivace

Přečtení příběhu z knihy Krkonošské pohádky.

Krakonoš měl ve skále schovanou mlhu, déšť, kroupy, sníh a podle potřeby je pouštěl do krajiny. Jednoho dne, začátkem zimy, otevřel jeskyni a začal vyletovat sníh, za chvíli ho bylo všude plno. A my si teď sníh vyrobíme a vytvoříme z něj co největší kopec.

Cíl

- Rozvoj jemné motoriky a koordinace pohybů, uvolňování ruky (našlehávání vody se saponátem do pěny a nabírání do nádoby).
- Rozvoj chápání příčiny a následku.
- Učení pojmů mokrá×suchý, teplý×studený, lehký×těžký, hodně×málo, nahoru×dolů, dovnitř×ven.
- Schopnost spolupráce a tolerance.

Postup práce

Stanovit pravidla a upozornit, že když budou porušována, hra se přeruší. Poučít o bezpečnosti.

Nejprve si děti sami nebo s pomocí dospělého rozdělí úkoly, co kdo bude dělat (v průběhu činnosti se mohou střídát). Zvolíme si, jestli budeme pracovat s teplou nebo se studenou vodou. Vodu napustíme do umyvadla nebo do vhodné velké a široké nádoby, přidáme saponát a rukama rozšleháme na pěnu (můžeme také využít kuchyňskou spirálu na šlehání), pozorujeme, jak se tvoří pěna. Když jí je dostatek, děti ji nabírají do nádob a nosí na stůl. Tam si do ní schovávají ruce, hledají je a hádají, komu patří. Do pěny můžeme schovat nějaké drobné předměty a soutěžit, kdo jich víc najde, pozná po hmatu apod. Kontrolujeme, aby děti nenabíraly pěnu i s vodou, jinak bude stékat na zem. Na závěr můžeme pěnu rozfukovat nebo rozhazovat. Pro děti je také velmi zábavné pěnu po stole rozválet malířským válečkem.

Nakonec všichni společně uklidí. Povídáme si o pocitech, o problémech, které se vyskytly, co se jim nejvíce líbilo apod.

Možné problémy

Děti nabírají pěnu i s vodou, házejí ji po sobě, nestírají průběžně vodu, mají mokré oblečení.

Je nutné, dodržovat nastavená pravidla a při náznaku porušování pravidel hru přerušit, aby nedošlo k úrazu nebo nebyli všichni mokří.

Doporučení

Aktivitu je nejlépe provozovat za teplého počasí venku, kde hra má mnohem méně omezení.

Příloha 6

Moje město

Cíl

Spolupráce ve skupině, komunikace, prostorová orientace, rozvoj představivosti, propojením s věcným učením město a jeho souvislosti, schopnost vcítit se do potřeb druhých.

Úvodní část

Pozdrav a přivítání, seznámení s tématem práce.

Námět a motivace

Žáci sedí kolem velkého formátu papíru, vyprávění o městě, co tam patří a proč, co jim v našem městě chybí a co by tam mít nechtěli. Vyzveme žáky, aby společně nakreslili město, ve kterém by chtěli společně žít.

Představte si, že jste stavitelé a společně stavíte město. Zdůrazníme, že při stavbě města je důležité myslet i na lidi, kteří s námi právě nejsou, ale budou zde také bydlet. Nyní se pokusíme takové město nakreslit. Nejprve budete kreslit tužkou nebo a pastelkami, potom vše vybarvíte vodovými barvami.

Průběh činnosti

Skupina tentokrát pracovala v pozměněné sestavě (Mirka, Martin, Michal, Petr, Honza). Po motivačním úvodu děti bezradně stály okolo velkého papíru. Možná je děsila jeho velikost, protože na tak velkou plochu ještě nikdy nekreslily. První začal jednat Honza (hoch s ADHD, který běžně se skupinou nepracuje), vyběhl z dílny a než jsme se vzpamatovali, byl zpátky i se svým školním batohem. Na prázdnou plochu vysypal jeho obsah, pár sešitů a hromadu autíček. Řekl: „Ve městě musí být parkoviště a taky supermarket (obr. 65), až to nakreslíme, budeme tu jezdit s autíčkama“. Ostatním se Honzův nápad zalíbil a začali se těšit na hru. Mirka řekla, že nakreslí školu (obr. 66), Honza říkal, že by školu nestavěl, protože se nerad učí. Mirka se nenechala odradit, „Já do školy chodím ráda“ a přemýšlela, kam ji umístí. Michal považoval za nezbytnost benzínovou pumpu. Petr se usmíval a nic neříkal. Martin říkal, že neví, co nakreslit. Nabídla jsem jim tužky a pastelky a vybídla k zahájení kresby. Honza začal divoce jezdit s autem po volné ploše. Ostatním dětem se to nelíbilo, začaly ho okřikovat. Michal začal kreslit, velký kruhový objezd doprostřed papíru, Honza se přidal a vedl silnici z „kruháče“ na okraj papíru, tam začal kreslit supermarket s parkovištěm a fotbalové hřiště a park

s jedním velkým stromem.(obr. 65 nahoře). Mirka, podle příkladu Honzy začala kreslit odbočky z kruhového objezdu, silnice však dělá příliš úzké. Všiml si toho Petr „Tam se nevejde auto“. Podala jsem Mirce dvě autíčka a zeptala se, zda se vejdou vedle sebe. Mirka je položila na silnici a zjistila, že je úzká „Tady by se nedalo předjíždět“. Došla si pro gumu a dráhu rozšířila. Martin nic neříkal, ale bylo vidět, že chce začít, ale neví si rady. Martin se schovával a styděl se začít „Neumím kreslit město“. Petr komentoval práci „silničářů“ a ukazoval, kam má vést další odbočka. S těmi, co dosud nekreslili, jsem si povídala o budovách, které jsou v našem městě, co se v jakém obchodě kupuje. Děti jmenovaly nemocnici, cukrárnu, Penny market, školu, školku, hasiče, hřiště, nádraží. Petr se rozhodl, že nakreslí cukrárnu (obr. 69), protože má rád dorty a prodejnu sportovních potřeb „Tam se kupují kola“. Před obchody nakreslil ještě park. Martin nakreslil dva domy, co tam bude, nevěděl. Mirka řekla, že by to mohlo být nádraží. Michal dokončil silnici a podle pravítka rozměřil parkoviště. Parkovací místa dělal na míru pro každé autíčko zvlášť. Mirka ještě nakreslila růžovou trafikou a pomohla Martinovi s domem pro babičku (obr. 68)

Protože jsem špatně odhadla čas potřebný k dokončení díla, dohodli jsme se, že příště budeme pokračovat. Při dialogu nad nedokončenou prací jsme si povídali o tom, co ještě příště nakreslíme a jak se dětem tvořilo. Mirce vadilo, že jí Petr občas pošťuchoval. Honza chtěl na obrázku zrušit školu, ale Mirka nechtěla, protože do školy chodí ráda a tak tam zůstala. Martin pochválil Mirku, že mu pomohla s kresbou domu „Mirečka mi pomohla“. Michal byl nespokojený, že hodina končí, do příště si stanovil úkol, že z papíru vyrobí stojan na čerpání benzínu, chce mít město plastické.

Další hodinu Michal opravdu přinesl papírový model stojanu na čerpání benzínu a přilepil ho do plánu města (obr. 67). Pracovali s námi ještě Vojta a Tomáš. Ti společně s ostatními vybarvovali předkreslené motivy. Vojtovi chybělo na obrázku koupaliště, tak vybarvil plochu mezi kruhovým objezdem a školou modře. „Bude tady rybník, aby se děti ze školy mohly chodit koupat“.

Vybarvování řídila Mirka s Michalem, každému přidělili, co má vybarvovat, podřídil se i Honza, který ještě na nádraží přikreslil chybějící koleje. Martin spokojeně vybarvoval parkoviště za benzínovou pumpou a tentokrát ani moc nepovídal. Chvillemi vždy někdo odpočíval a radil ostatním, kde ještě barvit. Petr se pořád mačkal na Mirku, protože se mu moc líbí, ale té to bylo nepříjemné a důrazně se ohradila. Do sporu se vložil Honza a chtěl Mirečku bránit. Udělali jsme si přestávku a společně situaci probrali. Hoši se uklidnili a mohli jsme pokračovat.

Protože jsme tentokrát měli dostatek času, Děti si na závěr hodiny ve městě hrály. Na plán rozstavily různé keramické výrobky – části hradu a různé postavičky, Honzova autíčka a spontánně rozvinuly hru. Byla jsem překvapená, jak pěkně bezkonfliktně spolupracovaly. I Honza svá auta ochotně půjčoval, okolo keramických domů jezdil opatrněji a chvílemi se podřizoval vedení Mirky. Michal obsluhoval benzínku, Tomáš jezdil s nákladním autem, Martin si hrál se zvířaty, Vojta vystřihoval z časopisu obrázky aut a motocyklů a vlepoval je do plánu a chvílemi jezdil s autíčkem. Martin našel obrázek lodi a požádal Mirku, aby ji vystřihla, nalepil ji sám.

Po skončení hry následovalo delší povídání o tom, kdo co a proč do obrázku přidal, s kým si hrál a jak se mu to líbilo. Petrovi ve městě chyběl hřbitov, do hry se nezapojil, ale pomáhal Vojtovi hledat v časopisech obrázky. Honzovi se nejvíce líbilo, že mohl po městě jezdit autem, chyběly mu semaforey. Martin se spokojeně usmíval a vyprávěl, že v jeho domečku bude bydlet babička s pejskem. Michal by nejradši plán zvětšil, aby mohl přikreslit dálnici, jen nevěděl, kde by se tak velký obraz vešel a nikomu nepřekážel.

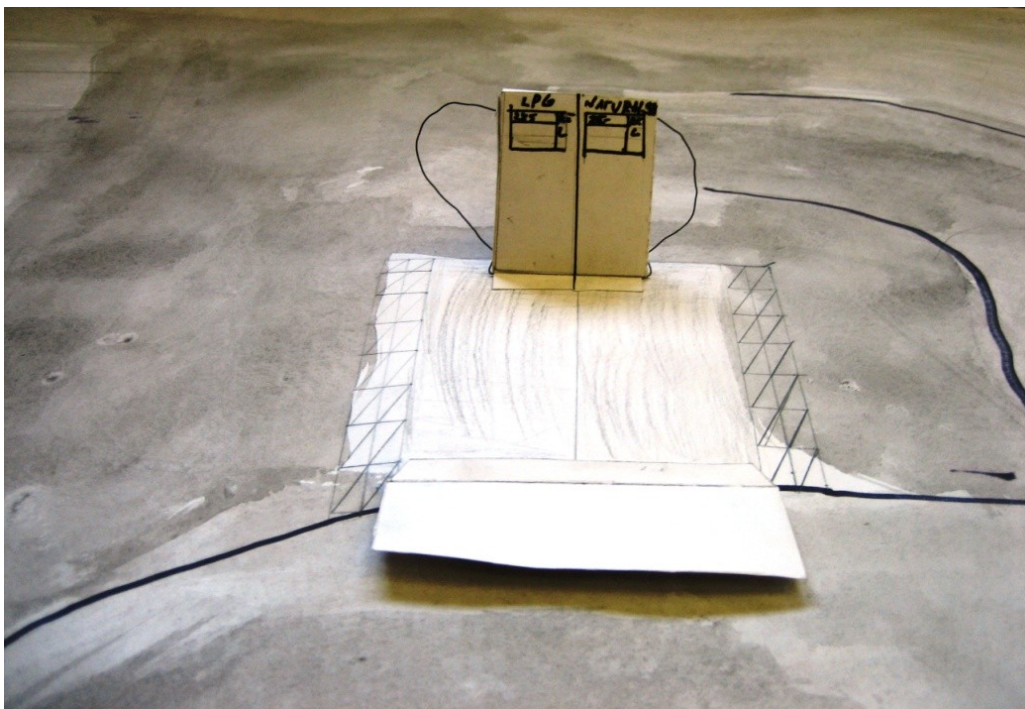
Plán Města si děti odnesly do školní družiny, kde si s ním hrají a neustále do něj dokreslují další podrobnosti.



Obrázek 65



Obrázek 66



Obrázek 67



Obrázek 68



Obrázek 69



Obrázek 70

Příloha 7

Jak se vidím - obkreslování postavy

Cíl

Vnímání vlastního těla, proporcí, umístění jednotlivých částí těla. Spolupráce ve skupině.

Pomůcky

Papír velkého formátu, aby se na něj vešla lidská postava skutečné velikosti, tužka, vodové nebo temperové barvy, štětce, misky na vodu.

Motivace

Povídání o člověku, rozdílech mezi mužem a ženou, jak je kdo velký, o tom, že každý jsme jiný.

Postup práce

Na papír rozložený na podlaze si děti vzájemně obkreslí obrys těla, mohou volit různé pozice. Potom si každý svůj obrys vybarví podle toho, jak sám sebe vnímá. Po vybarvení nebo před vybarvením si mohou žáci obrysy svých těl vystříhnout. U těch dětí, které při vybarvování hodně přetahují, je lepší vystříhnout obrys nenabarvený (hůře se však vybarvuje). U vystřiženého se také děti lépe v postavě orientují. Aby vystřižená postava po podlaze neklouzala, je dobré ji zespodu mírně navlhčit.

Nad hotovými díly si povídáme a zjišťujeme, v čem si jsou postavy podobné, jakou mají velikost, kdo jaké barvy použil, jak se dětem tvořilo, jak se cítili, jaké se během tvorby vyskytly problémy.

Průběh činnosti

Děti jsem rozdělila do dvojic sama, protože jsem chtěla, aby nebyly smíšené páry chlapců a děvčat. Dvojice tvořili Martin s Petrem, Martina s Mirkou, Michal s Vojtou. Nejprve si všichni mysleli, copak jsem to vymyslela za hloupost a nechápavě se na mne dívali. Jeden papír jsem měla navíc a vše dětem názorně předvedla na Michalovi, který se přihlásil jako dobrovolník a první se pro tuto činnost nadchl.

Martinovi a Martině jsem s obkreslováním pomáhala. Všichni si své obrysy vystříhli. Martinovi pomohla Mirka, Martině Petr. Michal, Petr a Vojta se vybarvili podle skutečnosti, ostatní podle fantazie. Martina si na papír nakreslila tygra a vystřiženého nalepila na růžovou mikinu, Mirka se ztvárnila nejbarevněji (obr. 72), barvy použila i do

účesu (udělala si melíry). Martin si zvolil šedou na kalhoty podle vzoru Vojty a triko si udělal červené, protože se mu líbí červená barva.

Celou postavu stihla dokončit pouze Mirka, ostatní museli své postavy domalovat druhý den. Diskuze nad hotovými díly byla dlouhá. Nejvíce byly děti překvapené, jak jsou vysoké.



Obrázek 71



Obrázek 72



Obrázek 73

Příloha 8

Kresba



Obrázek 74



Obrázek 75